



Universidade de Santiago de Compostela

Facultade de Ciencias da Educación

Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social

TESE DE DOUTORAMENTO

As Crenças Pessoais dos Alunos e o Impacto no seu Sucesso Socioeducativo.

Estudo de um caso: a Escola Secundária de Gondomar

Autora: Maria José Gomes Pinto

Directores: Dr. Don António Rodríguez Martínez

Dra. Dona M.^a Esther Olveira Olveira

2012





DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN,
HISTORIA DA EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL

Facultade de Ciencias da Educación
Campus Vida • 15782 Santiago de Compostela
Tel. 981 563 100, ext. 13762
Fax 981 530 438

DON ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ e DONA MARÍA ESTHER OLVEIRA
OLVEIRA, profesores no Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e
Pedagogía Social, da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de
Compostela,

Como directores da Tese de Doutoramento de MARIA JOSÉ GOMES PINTO titulada *As
Crenças Pessoais dos Alunos e o Impacto no seu Sucesso Socioeducativo. Estudo de um
caso: a Escola Secundária de Gondomar*,

FACEMOS CONSTAR: que a tese presentada reúne todos os requisitos para ser aceptada
a trámite e defendida publicamente ante o tribunal correspondente.

En Santiago de Compostela, a de de 2012

Asdo. Don Antonio Rodríguez Martínez

Asdo. Dona María Esther Olveira Olveira



Agradecimentos

Agradeço aos elementos da direcção da Escola Secundária de Gondomar, a todos os alunos do décimo e décimo segundo ano dos anos lectivos 2010/2011 e 2011/2012, respectivamente, bem como a alguns professores que tornaram possível este trabalho.

Agradeço a todos os amigos que de algum modo tornaram este trabalho possível, nomeadamente à Diana, à Zé, ao Carlos e ao Pedro.

À minha família, Berto, João e Luís pela entrega incondicional nesta nossa aventura.

Ao Luís, companheiro neste projecto de já quase cinco anos, pela motivação, longas conversas, reflexões que entre aulas, viagens (Porto-Santiago) e tempo de trabalho conjunto que nos tornou possível chegar a este momento.

Finalmente, estou profundamente grata aos meus directores Dr. Don António Rodríguez Martínez e Dra. Dona M.^a Esther Olveira Olveira por terem acreditado neste projecto, pelo constante incentivo, disponibilidade, apoio e partilha de saberes.

A todos, MUITO OBRIGADO!



Resumo

Nesta dissertação, procuramos perceber dimensões relacionadas com (In)Sucesso escolar colocando sobretudo o enfoque nas Crenças Pessoais dos alunos. Assim trabalhamos sobre algumas teorias explicativas deste fenómeno, bem como, diversos indicadores relevantes para a compreensão do mesmo constructo tentando adoptar uma perspectiva pluridisciplinar. Entretanto, demos especial atenção a uma das variáveis – a motivação, recorrendo à Motivational Systems Theory (MST). A escolha desta teoria prende-se com o objectivo geral deste trabalho, isto é, perceber o Padrão Motivacional de Crenças Pessoais dos alunos no Ensino Secundário. Sem dúvida que a MST foi a teoria base para a criação dos Padrões Motivacionais de Crenças Pessoais, os quais, consistem na combinação de três diferentes formas de Crenças quer pessoais quer no contexto.

Assim, no sentido de encontrarmos dados que nos permitissem triangular informações quer dos diversos indicadores (In)Sucesso, quer relativamente aos Padrões Motivacionais de Crenças Pessoais recorreremos à utilização de uma bateria de instrumentos, válidos e aferidos, nomeadamente, Questionário Sociodemográfico, Questionário de Auto-Percepção sobre o Padrão de Crenças Pessoais, Escala de Avaliação de Auto-eficácia Geral, Escala de Satisfação com o Suporte Social e Escala de Auto-conceito e Auto-estima. Com a utilização desta bateria, foi nos possível, ainda perceber qual o Padrão de Crenças Pessoais dos alunos, e se estes se mantêm constantes ou não ao longo do Ensino Secundário e ainda a relação desses Padrões com a existência de sucesso escolar, pessoal e social.

Palavras-Chave

(In)sucesso Escolar; Crenças Pessoais; Padrão Motivacional de Crenças Pessoais; Motivação; Motivational Systems Theory.



Abstract

In this study we tried to understand dimensions related to School (Un)Success focusing mainly the Students Personal Beliefs. Therefore, we have worked on some theories that explain this phenomenon as well as on several indicators relevant to the understanding of the same construct trying to adopt a multidisciplinary perspective. Meanwhile, we paid special attention to one of the variables – motivation, based on the Motivational Systems Theory (MST). The adoption of this theory is due to the general aim of this work, which is to understand the Motivational Pattern of Personal Beliefs of students at Secondary Level of Education. MST was, doubtlessly, the basis theory for the creation of the Motivational Patterns of Personal Beliefs, which consist of the combination of three different forms of Beliefs both personal and in context.

Thus, in order to find data that would allow us to relate information both from the several (Un)Success indicators and regarding the Motivational Patterns of Personal beliefs, we used a set of valid and reliable instruments such as Sociodemographic Questionnaire, Self-Perception of the Pattern of Personal Beliefs Questionnaire, Level of Evaluation of General Self-efficacy, Level of Satisfaction with Social Support and Level of Self-concept and Self-esteem. This set of instruments made it still possible for us to understand the students Pattern of Personal beliefs and if these are or are not kept constant throughout the Secondary Level of Education. Besides that we could still understand the relationship between those Patterns and the actual school, personal and social success.

Keywords:

School (Un)Success; Personal Beliefs; Motivational Pattern of Personal Beliefs; Motivation; Motivational Systems Theory.



Resumen

En esta tesis, intentamos percibimos las dimensiones relacionadas con el éxito / fracaso de la escuela poniendo especial énfasis en las Creencias Personales de los alumnos. Asimismo, trabajamos en algunas teorías explicativas de este fenómeno, así como en varios indicadores pertinentes para la comprensión del mismo constructo intentando adoptar una perspectiva multidisciplinaria. Sin embargo, dimos especial atención a una de las variables - la motivación, recurriendo a la *Motivational Systems Theory* (MST). La elección de esta teoría se relaciona con el objetivo general de este trabajo, es decir, comprender el Patrón Motivacional de Creencias Personales de los estudiantes de Enseñanza Secundaria. No cabe duda de que la MST fue la teoría base de la creación de Patrones de Creencias Personales, que consisten en la combinación de tres diferentes formas de Creencias sea personales sea en el contexto.

Por lo tanto, a fin de buscar datos que nos permitieran articular informaciones, sea de los distintos indicadores de éxito / fracaso, ya sea con respecto a los Patrones Motivacionales de Creencias Personales, recurrimos a una combinación de instrumentos lícitos y contrastados, sobre todo, Cuestionario Socio demográfico, Cuestionario de Auto Percepción sobre las Creencias Personales estándar, Nivel de Evaluación de Auto eficacia General, Nivel de Satisfacción con el Soporte Social y Nivel de Auto concepto y Auto estima. Con el uso de estos instrumentos, ha sido posible, sin embargo, percibir cuál el Patrón de Creencias Personales de los alumnos y si permanecen constantes o no a lo largo de la Enseñanza Secundaria, además de la relación de estos Patrones con la existencia de logros educativos, personales y sociales.

Palabras clave:

Éxito / fracaso educacional; Creencias Personales; Patrón Motivacional de Creencias Personales; Motivación; *Motivational Systems Theory*.



Índice

Resumo	i
Abstract	iii
Resumen	v
Índice	vii
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros	xiii
Índice de Gráficos	xvii
Índice de Siglas	xxi
INTRODUÇÃO	3
1. Contextualização do Problema	5
2. Formulação do Problema	6
3. Objectivos da Investigação	7
4. Hipóteses da Investigação	8
5. Metodologia Geral	9
6. Estrutura do Trabalho de Investigação	10
PRIMEIRA PARTE MARCO TEÓRICO	1
Capítulo I – Marco Teórico do (In)sucesso Escolar	3
1. Breve Incursão à Literatura	5
1.1. Teoria dos Dotes	6
1.2. Teoria do Handicap Social	8
1.3. Teoria Socioinstitucional	9
1.4. Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano	12
2. Indicadores do Insucesso Escolar	15
2.1. Auto-eficácia	15
2.2. Autoconceito e Auto-Estima	19

2.3.	Expectativas Percebidas	22
2.4.	<i>Locus</i> de Controlo.....	25
2.5.	Atribuições Causais	27
2.6.	Desânimo Aprendido.....	30
2.7.	Contexto Familiar.....	31
2.8.	Motivação	33
3.	Motivational Systems Theory (M. E. Ford, 1992)	38
3.1.	Objectivos/Metas Pessoais	43
3.2.	Crenças Pessoais.....	43
3.2.1.	Padrões de Crenças Pessoais.....	46
3.3.	Emoções.....	52
4.	A Escola e o Sucesso das Aprendizagens.....	55
5.	Conceitos-Chave para o Presente Trabalho.....	61
Capítulo II – Contexto Educativo em Portugal: Organização do Sistema Educativo.....		63
1.	A Lei de Bases do Sistema Educativo.....	64
2.	Sistema de Ensino Português	69
2.1.	Educação Pré-Escolar.....	70
2.2.	Ensino Básico.....	70
2.2.1.	Cursos de Educação e Formação (CEF).....	71
2.2.2.	Percursos Curriculares Alternativos.....	71
2.3.	Ensino Secundário.....	72
2.3.1.	Cursos Científico – Humanísticos.....	72
2.3.2.	Cursos Profissionais	73
2.3.3.	Cursos Tecnológicos	74
2.3.4.	Cursos Artísticos Especializados	75
2.4.	Ensino Pós Secundário (CET).....	75
2.5.	Ensino Superior	76
2.6.	Educação e Formação de Adultos	76
2.6.1.	Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)	76
2.6.2.	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)	77
3.	O Concelho de Gondomar.....	79
Tipologia		81
4.	A Escola Secundária de Gondomar – uma comunidade educativa inserida no concelho de Gondomar.....	88
5.	Conceitos-Chave para o Presente Trabalho	97

SEGUNDA PARTE ESTUDO EMPÍRICO	99
Capítulo III – Estudo Empírico	101
1. Objetivo Geral	103
1.1. Objetivos Específicos	103
2. Hipótese Geral	103
2.1. Sub-Hipóteses	103
2.2. Hipóteses Específicas/Parciais.....	104
2.2.1. Hipótese 1.....	104
2.2.2. Hipótese 2.....	105
2.2.3. Hipótese 3.....	105
2.2.4. Hipótese 4.....	106
3. Metodologia da Investigação.....	107
4. Apresentação dos Sujeitos em Estudo.....	109
5. Instrumentos de Recolha de Dados	113
5.1. Questionário Sociodemográfico	113
5.2. Questionário de Auto-Percepção sobre o Padrão de Crenças Pessoais (Adaptado de Azevedo, 2009).....	113
5.3. Escala de Avaliação de Auto-eficácia Geral (Ribeiro, 1995).....	114
5.4. Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) (Ribeiro, 1999).....	115
5.5. Escala de Auto-conceito e Auto-estima (Peixoto e Almeida, 1999)	116
6. Procedimentos	119
7. Conceitos-Chave para o Presente Trabalho.....	121
Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	123
1. Apresentação e análise dos dados sócio-demográficos.....	125
1.1. Descrição da população dos alunos estudados do 10º ano de escolaridade.....	126
1.2. Descrição da amostra dos alunos estudados do 12º ano de escolaridade	136
2. Análise dos Padrões Motivacionais de Crenças Pessoais no âmbito Escolar do 10.º ano de escolaridade	147
2.1. Verificação da Normalidade da Amostra.....	147
2.2. Análise da Hipótese Geral	147
2.3. Análise das Hipóteses Específicas/Parciais e respectivas Sub-Hipóteses	148
3. Conceitos-Chave para o Presente Trabalho.....	193
CONCLUSÃO.....	195

Bibliografia.....	206
Anexos	217
Anexo A: Caracterização da População dos alunos do 10º ano de escolaridade	219
Anexo B - Caracterização da amostra dos alunos do 12º ano de escolaridade	223
Anexo C: Questionário sócio-demográfico.....	225
Anexo D: Questionário de Auto-Percepção sobre o Padrão de Crenças Pessoais (APPCP)	227
Anexo E: Como Eu Sou	229
Anexo F: Estou Satisfeito com o Suporte Social?.....	231
Anexo G	233



Índice de Figuras

Figura 1 – Esquema relativo à Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Brofenbrenner	13
Figura 2 - Processo cíclico das expectativas do professor.....	24
Figura 3 - Fórmula para o funcionamento humano. “Motivational Headquarters”	40
Figura 4 - Taxonomia dos padrões de crenças pessoais - Motivational System Theory	47
Figura 5 - Organização do Sistema de Ensino Português.....	69
Figura 6 - Cursos Científico Humanísticos	73





Índice de Quadros

Quadro 1 - Concepções Pessoais de Inteligência	18
Quadro 2 - Características das Concepções Pessoais de Inteligência	27
Quadro 3 - Classificação das Causas de acordo com as Dimensões Causais.....	29
Quadro 4 – Dez Conjuntos de Indicadores para uma Escola Eficaz	59
Quadro 5 - Área geográfica dos concelhos da Área Metropolitana do Porto (2009)	79
Quadro 6 - População Residente em Portugal, Região Norte e Área Metropolitana do Porto em 2001 e 2009.....	80
Quadro 7 - Caracterização do Concelho de Gondomar por Freguesias (2001).....	81
Quadro 8 - Evolução da Taxa de Cobertura da Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário a nível nacional, regional e concelhio.....	82
Quadro 9 - Resultados das Provas de Aferição e dos Exames Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática em 2009/2010	83
Quadro 10 - Metas dos Resultados das Provas e dos Exames Nacionais para 2015 e Média das Metas das escolas de Gondomar propostas para 2015	83
Quadro 11 - Taxa de Retenção nacional e concelhia por Ciclo de Ensino.....	84
Quadro 12 - Taxas de Desistência nacional e concelhia aos 14, 15 e 16 anos	84
Quadro 13 - Número de Desempregados segundo os níveis de ensino (situação no final de Janeiro de 2011).....	86
Quadro 14 - População discente no ano lectivo 2010/2011	89
Quadro 15 - Resultados de provas e exames nacionais 2009/2010.....	89
Quadro 16 - Resultados de provas e exames nacionais 2010/2011	90
Quadro 17 - Metas para as provas e exames nacionais (2014/2015).....	91
Quadro 18 - Taxas de reprovação na ESG em função do ano de escolaridade e do ano lectivo	91
Quadro 19 - Taxas de reprovação na ESG em função da idade e do ano lectivo.....	92
Quadro 20 - Resultados no Concurso Nacional de acesso ao Ensino Superior.....	93
Quadro 21 - Itens correspondentes a cada subescala do Auto-conceito.....	117
Quadro 22 - Relação entre o Desempenho Escolar e os Padrões Robusto e Auto-Dúvida.....	147
Quadro 23 - Diferenças no Padrão Motivacional de Crenças Pessoais entre Indivíduos com ou sem Reprovação.....	148

Quadro 24 - Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias Relativamente aos Padrões Motivacionais de Crenças Pessoais no Início do Ano Lectivo e os Resultados Escolares Alcançados na Disciplina de Português.....	151
Quadro 25 - Relação entre o Desempenho Escolar e o <i>Locus</i> de Controlo Externo.....	158
Quadro 26 - Relação entre o Desempenho Escolar e a Média de Horas de Estudo Diárias – 10.º Ano de Escolaridade.....	158
Quadro 27 - Relação entre o Número Médio de Horas de Estudo Diárias e a Realização dos Trabalhos de Casa.....	159
Quadro 28 - Relação entre o Desempenho Escolar e a Realização de Outras Actividades – 10.º Ano de Escolaridade.....	161
Quadro 29 - Diferenças na Auto-Estima, Aceitação Social, Auto-Eficácia (Mecanismos Psicológicos da Motivação), Actividades Sociais, Amizades Íntimas, Satisfação com a Família e Satisfação com o Grupo de Pares entre Indivíduos com ou sem Reprovação	161
Quadro 30 - Relação entre a Competência Escolar e os Resultados Académicos Alcançados no 3.º Período	173
Quadro 31 - Relação entre a Auto-Eficácia e a Competência Escolar.....	174
Quadro 32 - Relação entre a Relação com o Grupo de Pares e os Padrões Robusto e Auto-Dúvida	175
Quadro 33 - Diferenças nos Padrões Motivacionais de Crenças Pessoais entre Rapazes e Raparigas	175
Quadro 34 - Diferenças no Motivo da Retenção entre Rapazes e Raparigas.....	179
Quadro 35 - Diferenças na Auto-Estima e na Auto-Eficácia (Mecanismos Psicológicos da Motivação) entre Rapazes e Raparigas.....	180
Quadro 36 - Relação entre o Suporte/Apoio Familiar e os Padrões Robusto e Auto-Dúvida	183
Quadro 37 - Relação entre o Desempenho Escolar, Relação com Pares e Suporte/Apoio Familiar.....	184
Quadro 38 - Relação entre as Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos e o Número de Retenções.....	185
Quadro 39 - Relação entre Satisfação com a Família, Auto-Estima e Persistência	187
Quadro 40 - Associação entre a Relação Consigo Próprio e os Padrões Robusto e Auto-Dúvida	188

Quadro 41 - Relação entre o Padrão Robusto, Relação com Pares, Suporte/Apoio Familiar e Relação Consigo Próprio	188
Quadro 42 - Percepção do Padrão – Amostra de 10.º Ano de Escolaridade	189
Quadro 43 - Percepção do Padrão– Amostra de 12.º Ano de Escolaridade	189
Quadro 44 - Percepção do Desempenho Escolar.....	189
Quadro 45 - Relação entre o Desempenho Escolar e a Média de Horas de Estudo Diárias – 12.º Ano de Escolaridade.....	191





Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição Percentual por Curso	126
Gráfico 2 – Distribuição Percentual por Género	127
Gráfico 3 – Distribuição Percentual por Freguesia de Residência	128
Gráfico 4 – Distribuição Percentual dos Elementos no Agregado Familiar.....	129
Gráfico 5 – Distribuição Percentual da Profissão do Pai	130
Gráfico 6 – Distribuição Percentual da Profissão da Mãe.....	131
Gráfico 7 – Distribuição Percentual das Habilitações Literárias do Pai.....	132
Gráfico 8 – Distribuição Percentual das Habilitações Literárias da Mãe.....	132
Gráfico 9 – Distribuição Percentual da Realização dos Trabalhos de Casa.....	133
Gráfico 10 – Distribuição Percentual das Retenções.....	134
Gráfico 11 – Distribuição Percentual por Curso	136
Gráfico 12 – Distribuição Percentual por Género	137
Gráfico 13 – Distribuição Percentual por Freguesia de Residência	138
Gráfico 14 – Distribuição Percentual dos Elementos no Agregado Familiar.....	139
Gráfico 15 – Distribuição Percentual da Profissão do Pai	140
Gráfico 16 – Distribuição Percentual da Profissão da Mãe.....	141
Gráfico 17 – Distribuição Percentual das Habilitações Literárias do Pai	142
Gráfico 18 – Distribuição Percentual das Habilitações Literárias da Mãe.....	142
Gráfico 19 – Distribuição Percentual da Realização dos Trabalhos de Casa.....	144
Gráfico 20 – Distribuição Percentual das Retenções.....	145
Gráfico 21 – Diferenças no Padrão Motivacional Auto- Dúvida de acordo com a Variável Reprovação	148
Gráfico 22 – Diferenças no Padrão Motivacional Desencorajador de acordo com a Variável Reprovação	149
Gráfico 23 – Diferenças no Padrão Motivacional Desesperado de acordo com a Variável Reprovação	150
Gráfico 24 - Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função do Padrão Robusto	151
Gráfico 25 – Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função do Padrão Modesto.....	152

Gráfico 26 – Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função do Padrão Tenaz.....	153
Gráfico 27 – Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função do Padrão Auto-Dúvida	154
Gráfico 28 – Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função do Padrão Desencorajador	155
Gráfico 29 – Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função do Padrão Desesperado	156
Gráfico 30 – Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função da Classificação na Disciplina de Português	157
Gráfico 31 – Diferenças entre Alunos que Realizam os Trabalhos de Casa com as Horas de Estudo Diárias	160
Gráfico 32 – Diferenças na Auto-Estima nos Sujeitos com ou sem Reprovação	162
Gráfico 33 – Diferenças na Aceitação Social nos Sujeitos com ou sem Reprovação.....	163
Gráfico 34 – Diferenças na Iniciação e Persistência nos Sujeitos com ou sem Reprovação	164
Gráfico 35 – Diferenças na Eficácia Perante a Adversidade nos Sujeitos com ou sem Reprovação	165
Gráfico 36 – Diferenças na Eficácia Social nos Sujeitos com ou sem Reprovação.....	166
Gráfico 37 – Diferenças nas Actividades Sociais nos Sujeitos com ou sem Reprovação	167
Gráfico 38 – Diferenças nas Amizades Íntimas nos Sujeitos com ou sem Reprovação ...	168
Gráfico 39 – Diferenças na Satisfação com a Família nos Sujeitos com ou sem Reprovação	169
Gráfico 40 – Diferenças na Satisfação com Amizades nos Sujeitos com ou sem Reprovação	170
Gráfico 41 – Diferenças no Padrão Motivacional Robusto em função do Género	176
Gráfico 42 – Diferenças no Padrão Motivacional Modesto em função do Género	177
Gráfico 43 – Diferenças no Padrão Motivacional Tenaz em função do Género.....	178
Gráfico 44 – Diferenças no Motivo de Retenção de Acordo com o Género	179
Gráfico 45 – Diferenças na Auto-Estima em função do Género.....	181
Gráfico 46 – Diferenças na Iniciação e Persistência em função do Género	182
Gráfico 47 – Diferenças nas Habilitações Literárias do Pai em Indivíduos com uma ou duas Reprovações	185

Gráfico 48 – Diferenças nas Habilitações Literárias da Mãe em Indivíduos com uma ou duas Reprovações	186
---	-----





Índice de Siglas

AMP – Área Metropolitana do Porto

APPCP – Auto-Percepção sobre o Padrão de Crenças Pessoais

CEF – Curso de Educação e Formação

CET – Curso de Especialização Tecnológica

CIDS – Competent

CNO – Centro Novas Oportunidades

DR – Diário da República

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

EFA – Educação e Formação de Adultos

ESG – Escola Secundária de Gondomar

ESSS – Escala de Satisfação com Suporte Social

GAMP – Grande Área Metropolitana do Porto

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo

IASE – Instituto de apoio Sócio-Educativo

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de bases do sistema educativo

MST – *Motivational System Theory*

PABs – *Personal Agency Beliefs*

PAP – Prova de Aptidão Profissional

PE – Projecto Educativo

PEE – Projecto Educativo de Escola

PEPT – Programa de Educação para Todos

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

QI – Quociente de Inteligência

RVCC – Reconhecimento de Validação e Certificação de Competências

SIQUE – Sistema de Incentivo e Qualidade de Educação

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*





*O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.*

*Mas isso (tristes de nós que
trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender.*

Alberto Caeiro



INTRODUÇÃO



1. Contextualização do Problema

Com o presente trabalho pretende-se contextualizar os aspectos que motivaram o levantamento do problema, bem como analisar a sua pertinência. Ao técnico/profissional de educação, integrado num estabelecimento de ensino, surgem diariamente solicitações às quais, por muita fundamentação que exista, o sentimento de impotência subsiste, principalmente em fenómenos sobre os quais se verifica que há carência ao nível da intervenção primária, em que o sucesso/insucesso escolar é um exemplo, já que as posturas existentes mostram tendência para atitudes remediativas, como é o caso de enquadramentos legais e administrativos, sendo por isso, premente reflectir e actuar no domínio da prevenção.

Neste sentido, torna-se de extrema importância proceder à contextualização do problema, sendo que, o fenómeno promotor da nossa análise, isto é, o sucesso e insucesso escolar exerce uma forte influência na sociedade global, em que uma das vias de prevenção é a intervenção local. É neste ambiente de confrontação diária e de solicitação através dos diversos agentes da comunidade, nomeadamente: professores, encarregados de educação e os próprios estudantes, no sentido de minimizar “handicaps” socioeducativos, que fez desencadear esta vontade de trabalhar/investigar algumas das variáveis, por nós seleccionadas e que possam, de algum modo, permitir optimizar junto dos alunos competências que conduzam ao sucesso escolar.

Considera-se a problemática do insucesso, simultânea e paradoxalmente familiar e estranha. Ela é familiar uma vez que é um conceito muito frequente em todo o contexto socioeducativo, sendo mesmo parte integrante, quer dos objectivos gerais e específicos de qualquer projecto educativo escolar, quer ainda institucional. Por outro lado, esta problemática é familiar pois, através de uma revisão bibliográfica/ “*Trabalho bibliométrico*”, é facilmente perceptível que a literatura que se debruça sobre esta temática é abundante e significativa, o que de algum modo justifica a nossa eleição pela mesma.

Porém, só aparentemente é que esta familiaridade existe. Senão vejamos: quer o conceito de sucesso quer a outra face desta mesma moeda, que é o insucesso e por extensão de sentido o fenómeno que lhe subjaz, continua a ser deveras estranho. E estranho porque é de difícil compreensão apesar dos esforços multidisciplinares chamados a

prevenir e controlar o desenvolvimento deste flagelo que prende as atenções, quer de governos nacionais, quer em termos europeus. O sucesso escolar ainda não é alcançado por todos, dadas as imensas variáveis que influenciam este fenómeno.

2. Formulação do Problema

Perante esta complexidade, não é de toda intenção da presente proposta, debruçarmo-nos sobre uma teoria explicativa dos casos de insucesso para fornecer ou reestruturar mais uma explicação ou ainda criar uma qualquer teoria. Procuraremos compreender o poder de algumas variáveis ou indicadores no insucesso escolar dos alunos. Assim, definimos o nosso problema como a tentativa de perceber se trabalhando sobre certos indicadores seleccionados por nós, mas dando especial ênfase à motivação, particularmente aos padrões de crenças pessoais, é possível prever e prevenir a tendência para episódios de insucesso escolar e, muitas vezes, também social. Contudo, no sentido de enriquecer, permitindo uma maior abrangência, os dados que advêm da variável referente à motivação, recorreremos também a um conjunto de indicadores presentes em muitos estudos, embora, com alguma frequência, de uma forma isolada, pelo que é nosso propósito conseguir analisar, no seu conjunto e em articulação com os padrões motivacionais de crenças pessoais. Reforçamos o aspecto social, uma vez que vivemos num mundo laboral cada vez mais frenético, heterogéneo e competitivo, sendo necessário dotar os cidadãos em geral de forma a possibilitar-lhes o acesso básico a uma série de oportunidades e serviços que, essencialmente, assentam no exercício pleno da cidadania.

Queremos com isto dizer, tendo em conta a situação actual, que as qualificações da população em geral, quer a nível escolar como profissional, são ainda escassas e deficitárias, é imperativo apostar em formas eficazes de educação e formação que permitam o acesso de todos à satisfação das suas necessidades básicas. Isto é, indivíduos com baixas ou inadequadas qualificações, quer escolares, quer profissionais, têm o acesso ao mundo laboral bastante dificultado, originando situações em que o rendimento obtido não permite essa mesma satisfação das necessidades básicas, ou seja, não permite a plena vivência da cidadania, levando a situações de exclusão laboral e social (Costa, 2002).

Estamos perante um mundo de extremos económicos, de conflitos raciais e étnicos, de aniquilação da liberdade de pensamento, sem respeito pela biodiversidade e pelo multiculturalismo e onde as desigualdades, a precariedade e a exclusão social continuam a fazer parte do quotidiano global.

No mundo actual, os indivíduos são confrontados com uma tipologia de trabalho diferente das gerações anteriores. A máxima que defendia e apoiava as profissões e empregos para toda a vida está agora desactualizada e, muitas vezes, é inexequível. Deste modo, são portanto, inevitáveis, o surgimento de mudanças ao nível da Educação e Formação.

Embora se considere que já há algum trabalho desenvolvido, quer no âmbito da melhoria dos resultados escolares, quer das competências profissionais, os resultados continuam pouco significativos, situação que se poderá explicar pela ênfase dada à procura de soluções fáceis e rápidas encontradas por via da produção legislativa conducentes a soluções de sucesso administrativo. Isto é, tem-se privilegiado a prevenção terciária.

3. Objectivos da Investigação

Assim, a presente Investigação tem como objectivo geral:

Investigar e perceber o Padrão Motivacional de Crenças Pessoais dos alunos do ensino secundário da Escola Secundária de Gondomar, mais concretamente no início do Ciclo, isto é, no 10.º ano de escolaridade e no seu final, ou seja, 12.º ano de escolaridade e a sua influência no domínio socioeducativo.

A pertinência desta Investigação baseia-se nos objetivos específicos que a compõe, designadamente:

- Investigar e perceber mais concretamente o padrão de crenças pessoais do aluno, nomeadamente os padrões de crenças pessoais considerados mais adaptativos

(Robusto, Modesto e Tenaz) e os mais inadaptados (Auto-Dúvida, Desencorajador e Desesperado), determinando as características que descrevem a presença de um determinado padrão, recorrendo a diversas variáveis psicológicas em estudo (Auto-Eficácia, Auto-Estima, Suporte Social);

- Compreender se o padrão de crenças pessoais poderá exercer influência no comportamento pró-activo do aluno, promovendo assim o seu sucesso escolar;
- Tentar entender e caracterizar os adolescentes que se encontram em cada uma das situações, tendo em consideração diversas variáveis: Habilitações Literárias dos pais, Amizades Íntimas, Actividades Sociais e Satisfação com a Família e Grupo de Pares.

4. Hipóteses da Investigação

A definição do supracitado objectivo geral conduziu-nos ao levantamento de hipóteses que, de algum modo, nos irão permitir responder ao problema colocado. Desta forma, colocamos como Hipótese Geral:

Os estudantes que se encontram a frequentar o 10.º ano de escolaridade manifestam um Padrão de Crenças Pessoais com implicações no seu (in)sucesso socioeducativo e permanecem inalteráveis durante todo o Ensino Secundário.

Enunciamos, igualmente, algumas outras hipóteses denominadas de específicas/parciais que abordaremos agora de uma forma sumária, nomeadamente:

- Os Padrões de Crenças Pessoais dos alunos de 10.º ano de escolaridade estão relacionados com o seu sucesso académico;
- Os Padrões de Crenças Pessoais dos alunos de 10.º ano de escolaridade interferem na aceitação/rejeição com os seus pares;

- Os Padrões de Crenças Pessoais dos alunos de 10º ano de escolaridade reflectem-se nas suas relações com a sua família;
- Os Padrões de Crenças Pessoais dos alunos de 10.º ano de escolaridade não se alteram ao longo do Ensino Secundário.

5. Metodologia Geral

No que concerne à metodologia de investigação adoptada na presente Tese, recorreremos a uma metodologia descritivo-correlacional de âmbito longitudinal, uma vez que a Bateria de Instrumentos foi aplicada em dois momentos distintos, sendo que a primeira aplicação envolve toda a população de 10.º ano de escolaridade dos Cursos Científico-Humanísticos da Escola Secundária de Gondomar e a segunda com uma amostra de 50% alunos com características similares às da primeira, mas a frequentar o 12.º ano de escolaridade, utilizando, sobretudo, uma índole mais quantitativa.

No que à primeira diz respeito, é importante ressaltar que houve necessidade de adaptação de alguns instrumentos de recolha de dados, com o intuito de facilitar a leitura dos mesmos, uma vez que trabalhamos com uma amostra composta pela totalidade dos alunos do 10.º ano de escolaridade do ensino secundário, isto é, cerca de cento e oitenta e três alunos. Foi, portanto, objectivo da primeira fase, perceber qual o padrão de crenças pessoais destes adolescentes, bem como as características que o determinam. Porém, dado que pretendemos também perceber se o padrão motivacional do aluno se mantém ao longo do Ensino Secundário, recorreremos a uma segunda análise também quantitativa com 50% dos estudantes a frequentar o 12.º ano de escolaridade.

Salientamos, ainda, que a aplicação da Bateria de Instrumentos foi igual para os dois grupos elencados anteriormente, ocorrendo em anos lectivos diferentes.

Deste modo, utilizamos os instrumentos que previamente nos pareceram melhor avaliar as propriedades ou características dos objectos a alcançar, como sendo: Questionário sócio-demográfico, Questionário de Auto-Percepção sobre o Padrão de Crenças Pessoais, Escala de Avaliação de Auto-Eficácia Geral (Ribeiro, 1995) e Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) (Ribeiro, 1999).

Além da abordagem quantitativa, recorreremos, também, a uma análise mais qualitativa de documentos, nomeadamente Actas de Conselhos de Turma, Relatórios Individuais e inclusivamente Relatórios dos Serviços de Psicologia e Orientação, entre outros, com o intuito de complementarmos e compararmos com as informações retiradas da Bateria de Instrumentos preenchida pelos estudantes.

6. Estrutura do Trabalho de Investigação

Por conseguinte, tomando como referencia o supracitado, optamos por dividir este nosso trabalho em duas Partes compostas cada uma delas, respectivamente, por dois capítulos. A primeira parte, intitulada *Marco Teórico*, relaciona-se com a componente teórica do trabalho e pretende aprofundar e compreender os contextos em que o nosso Estudo de Caso se realiza (Concelho de Gondomar / Escola Secundária de Gondomar), bem como conhecer e reflectir sobre o Sistema de Ensino em Portugal.

Assim, ao longo do Primeiro Capítulo faremos uma breve resenha de alguma da literatura explicativa do fenómeno do insucesso escolar, procurando de seguida focalizar a nossa atenção sobre os indicadores desse fenómeno, fornecendo uma maior atenção ao indicador de insucesso escolar que é para nós aquele que determina a maior relevância no desempenho e realização dos alunos – a motivação – recorreremos à *Motivational Systems Theory – M.S.T.*, (Ford, 1992), teoria essa mais tarde reformulada por Ford e Smith (2007).

A escolha desta teoria deve-se à abrangência de constructos psicológicos que ela facilita, já que foi especificamente concebida para ajudar os investigadores a sintetizar as principais ideias e evidências, representadas em mais de vinte teorias contemporâneas da motivação (Ford, 1992).

No que concerne à presente Tese, a teoria compõe um dos pontos-chave para a compreensão e verificação da atitude/postura face aos resultados evidenciados – sucesso/insucesso. Acreditamos que, no caso de um adolescente que se encontra em processo educativo, a dinâmica dos processos psicológicos anteriormente referidos (objectivos, crenças pessoais e emoções), poderão determinar se efectivamente o mesmo demonstra resultados de sucesso ou se, por outro lado, o jovem desiste desse mesmo

investimento, evitando assim a vivência de qualquer possibilidade de sucesso, seja ele escolar, pessoal ou profissional.

Ao longo do segundo capítulo será feita a apresentação do sistema educativo em Portugal, dando ênfase à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) n.º 46/86 de 14 de Outubro. Com esta implementou-se pela primeira vez a escolaridade obrigatória no ensino básico, isto é, com a duração de nove anos de escolaridade. Ao mesmo tempo, o Estado tentou promover a democratização do ensino, garantindo a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Neste mesmo capítulo faremos uma caracterização económica, cultural e social do concelho de Gondomar, área onde se encontra localizada a Escola Secundária de Gondomar onde decorrerá o nosso estudo. Simultaneamente será também feita uma caracterização deste estabelecimento de ensino, analisando pontos convergentes e divergentes deste com o concelho onde se localiza.

Relativamente à segunda parte deste trabalho, denominada de *Estudo Empírico*, trataremos das questões práticas que se centrarão no cerne da nossa investigação. Deste modo, no terceiro capítulo explicitaremos questões de índole metodológica relacionada com a investigação, nomeadamente a definição dos objectivos gerais e específicos, a planificação de hipóteses gerais e específicas e do respectivo problema, a apresentação dos sujeitos em estudo e dos instrumentos de dados utilizados. Por fim, serão explicitados os procedimentos utilizados.

Relativamente ao quarto capítulo procedemos à apresentação e discussão dos resultados, os quais se basearam nas diferentes hipóteses enunciadas e que tiveram como principal recurso a utilização do Programa Estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (S.P.S.S.), versão 17.0.

Para terminar este trabalho apresentamos uma conclusão onde elencaremos as hipóteses construídas e os objectivos utilizados acompanhado dos resultados obtidos que serviram de mote a toda a investigação, assim como mais-valias para a nossa vida profissional retiradas deste trabalho e, também, fragilidades e pontos fortes sentidas ao longo deste processo, seguidos de sugestões para futuras investigações.

Por fim, o trabalho culmina com a bibliografia utilizada, assim como outras fontes documentais que nos ajudaram a desenvolver e a produzir o nosso trabalho, seguida de Anexos que foram sendo referidos ao longo deste documento.





PRIMEIRA PARTE

MARCO TEÓRICO



Capítulo I – Marco Teórico do (In)sucesso Escolar

*Eu não sei qual é o segredo do sucesso,
Mas o segredo do fracasso
é tentar agradar a toda a gente.*

Bill Cosby

É indiscutível a importância que a educação, ou seja, a formação, tem na vida das pessoas, uma vez que são vários os contributos teóricos que nos indicam que pessoas com maiores níveis de formação, com mais anos de escolaridade são pessoas mais dotadas para as exigências da vida adulta profissional, que, por sua vez, assume uma relação indissociável com a satisfação pessoal, devido à realização profissional, ao papel e estatuto na sociedade em que o indivíduo está inserido e também pelo nível socioeconómico que permite adquirir.

Falar de insucesso escolar, pode ser um forte indicador de insucesso social, uma vez que o adolescente, sem aquisições escolares, não adquire as ferramentas que lhe permitem agir eficientemente na sociedade, contribuindo para a sua evolução e progresso (Fonseca, 1999). Este alerta é reforçado por vários autores, concretamente por Oliveira (2007), ao explicar que “dado que a criança passa milhares de horas na escola, em grande parte o insucesso escolar identifica-se com o insucesso de toda a pessoa (aluno), dos pais, dos professores e ainda da instituição escolar e social” (p. 219).

Neste sentido, de forma a promover indivíduos mais funcionais e satisfeitos, é necessário adoptar medidas de intervenção precoce, nomeadamente na adolescência, que combatam o insucesso e abandono escolar, quer precoce, quer tardio.

Assim ao longo deste capítulo teremos como objectivos:

- Compreender as diferentes variáveis/indicadores de (in)sucesso escolar

que permitam ao aluno construir Crenças Pessoais positivas e realistas;

- Perceber qual o Padrão Motivacional de Crenças Pessoais que efectivamente se apresentam com características mais preditivas de sucesso escolar, pessoal e social;
- Compreender de que forma os indicadores de (in)sucesso e o Padrão Motivacional poderão influenciar na construção de um comportamento pró-activo do aluno.



1. Breve Incursão à Literatura

O Insucesso escolar é muitas vezes entendido como um **disfuncionamento** do aluno, da família, do professor, dos programas, no entanto, até se chegar a esta posição, foram significativas as intervenções discussões e até investigações levadas a cabo em torno deste constructo. De toda a revisão à leitura efectuada até ao momento, foi possível perceber que, mais importante que atribuir uma definição pomposa e abrangente ao problema em causa, a principal preocupação centrou-se essencialmente nas variáveis que pudessem influenciar e, portanto, factos aos quais se pudesse atribuir responsabilidade.

Neste contexto, é importante clarificar que:

“(...) la educación hay una preocupación indirecta, es decir, que el estudio se produce dentro de otras preocupaciones intelectuales. En este caso, al mismo tiempo que analizamos la sociedad, principalmente, estudiamos la educación como parte de esa sociedad. En otras palabras, cuando se describen diferentes sociedades, reales o ficticias, describimos el tipo de educación, que en coherencia con esa estructura social, se desarrolla en dichas sociedades”.

(Rodríguez Martínez, s.d., p.2)

Continuando nesta linha de pensamento:

“(...) un fenómeno educativo está compuesto fundamentalmente de fenómenos simples relacionados fundamentalmente con la conducta, con las relaciones interpersonales y de poder, con la salud, con la cultura, etc. De ahí que el conocimiento de la educación se pueda construir, desde esta perspectiva, recopilando lo que los diferentes conocimientos elaboraron sobre los fenómenos simples que dan lugar a los acontecimientos y fenómenos educativos”.

(*Touriñán, Rodríguez y Lorenzo, 1999, cit. in Rodríguez
Martínez, s.d., p.3*)

Assim, pode afirmar-se, no que respeita à atribuição de um “culpado” no fracasso escolar (Oliveira, 2007, p. 221), que, desde que o insucesso passou a ser detentor de forte interesse no âmbito da investigação, dadas as suas repercussões, assistiu-se a três principais momentos, que deram origem a três abrangentes teorias: Teoria dos Dotes, Teoria do *Handicap* Social e Teoria Sócio Institucional. Estas três teorias divergiam de acordo com a interpretação dada aos factores considerados decisivos no sucesso/insucesso.

Num primeiro momento, a responsabilidade do insucesso era essencialmente atribuída ao aluno, concretamente às suas características pessoais, tendo lugar a Teoria dos Dotes. Num segundo momento, atribui-se a responsabilidade do insucesso a questões relacionadas com défices socioculturais, ganhando destaque a Teoria do *Handicap* Social, e, num último momento, período que reúne ainda muito contra-senso, tem lugar a Teoria Sócioinstitucional, que defende que o insucesso se prende com aspectos pedagógicos e institucionais. Apesar destas três teorias serem sistematicamente referenciadas como sendo um marco no estudo da temática do (in)sucesso escolar, foi opção nossa também dar algum enfoque à teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, pelo seu carácter sistémico e abrangente como poderemos verificar mais à frente.

1.1. Teoria dos Dotes

Até à década de 60, predominava a *Teoria dos Dotes*, ou seja, o (in)sucesso escolar dos alunos devia-se às suas maiores ou menores capacidades intelectuais, inatas. Isto é, esta teoria punha o enfoque unicamente nas capacidades do aluno, que reprovava de ano sob a forma de castigo ou de oportunidade para demonstrar as suas capacidades (Benavente, 1991 cit in Tavares, 1998). Tratava-se de um período em que se vivia uma grande preocupação com a definição de inteligência, das formas de a medir e da possibilidade de a relacionar com o (in) sucesso escolar. Não era assim considerada a diversidade sociocultural, pelo contrário pensava-se que trazendo à escola indivíduos de estratos sociais mais deficitários, com elevado Quociente de Inteligência (Q.I.), que conseguiam integrar-se e ter sucesso, eram precisamente a confirmação desta teoria. Falava-se em reserva de talentos e mesmo de um “fundo de aptidão”.

Progressivamente esta teoria foi-se esbatendo devido à escassa explicabilidade do fenómeno, e constata-se que, o que mudava radicalmente com a origem social era a sobrevivência entre o final do ensino secundário e a entrada no ensino superior. Ou seja, a sociedade estava a desperdiçar talentos que lhe podiam ser úteis e assim, as políticas de igualdade de oportunidades foram sendo esquecidas. Deste modo, a questão deslocou-se da igualdade de acesso, para a igualdade de sucesso.

Este direito que a Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo consagram, articulada com a concepção da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, apontam para a necessidade de “uma educação digna que forneça ao mesmo tempo, uma base sólida para as aprendizagens futuras e as competências essenciais que permitam uma participação activa na vida da sociedade” (UNESCO, 1996, p.108) implementou uma nova dinâmica desde o limiar do século. XX.

É neste sentido que se salienta o estudo de Coleman (1965), realizado a pedido do Congresso Americano relativamente a uma lei sobre os direitos civis dos cidadãos e cujo principal objectivo se centrava em equacionar a igualdade de oportunidades, não em termos de igualdade de acesso, mas em igualdade de sucesso.

As principais conclusões deste estudo referem que as diferenças entre grupos sociais tendem a manter-se ou a acentuar-se com a escolarização e verifica-se uma maior variância no interior de cada escola do que entre escolas diferentes. Coleman (1965) estipula como seu objecto de estudo a igualdade de sucesso escolar.

Em suma, esta primeira teoria explicativa advoga que o insucesso escolar se baseia nas características hereditárias do estudante, isto é, na sua falta de capacidades ou inteligência (Benavente e Correia, 1980, cit. in Machado, 2007; Eurydice, 1995; Benavente, 1989, cit. in Almeida e Ramos, 1992; Sil, 2004). Segundo Jencks (1973, cit. in Eurydice, 1995) e Debray-Ritzen (1978, cit. in Eurydice, 1995), o sucesso escolar “(...) é função da inteligência inscrita na herança genética, representada pelo quociente intelectual (...)” (p. 53). Tendo em conta que o insucesso é visto como o sendo do próprio aluno, é a ausência de determinadas competências que influencia a sua realização académica negativamente (Fernandes, 1991a, cit. in Sil, 2004). Assim, encaramos que a inteligência é uma característica estável e que a Instituição de Ensino não influencia o seu progresso (Ceci, 1991, cit. in Almeida et al., 2005).

Esta teoria não explicava, no entanto, o porquê de alguns alunos com capacidades apresentaram, igualmente, níveis de insucesso.

1.2. Teoria do Handicap Social

Assim, surge uma nova teoria explicativa, no final dos anos 60, início de 70, mais preocupada com a situação social do aluno. Segundo esta perspectiva, a *Teoria do Handicap Sociocultural*, o insucesso escolar de um aluno devia-se a um menor nível cultural do que os outros, ou seja, punham o enfoque na origem sociocultural dos alunos (Husén, 1980; Benavente e Correia, 1981; Rangel, 1994; Pinto, 1995; Tavares, 1998; Peixoto, 1999).

Nesta teoria é estudada sobretudo a relação entre o estatuto sócio-económico-cultural da família e o sucesso escolar. Alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos, não apresentavam as bases culturais fundamentais para o sucesso escolar, sendo que o núcleo familiar era percebido como inabilitado para transmitir às crianças as competências culturais e linguísticas fundamentais para a progressão escolar. Assim o insucesso escolar estaria relacionado com a origem social do aluno e com o seu nível cultural no momento da entrada para a escola, continuando assim a atribuir ao aluno e à sua família a responsabilidade pelo insucesso escolar.

Não podemos de todo deixar de referir neste trabalho, um importante autor, Pierre Bourdieu (1930/2002), que se debruçou precisamente sobre esta temática, marcando assim várias gerações. Na sua obra “A Reprodução”, a propósito do sistema escolar francês, este sociólogo afirma que a escola reproduz as classes e as desigualdades sociais existentes, colocando o enfoque nas diferenças culturais entre as diferentes classes sociais, nomeadamente ao nível dos valores, comportamentos, posturas, linguagem entre outros, mas sobretudo na tónica de que a escola privilegia a cultura da classe dominante.

Assim e nesta linha de pensamento, Bourdieu e Passeron (1978) falam do conceito de “violência simbólica”, que na perspectiva dos autores significa desrespeito e rejeição pela cultura do povo em benefício da cultura da classe social dominante, com maior poder económico e político. Deste modo podemos considerar que poderá ter como consequência a fragilização e uma maior susceptibilidade das classes mais desfavorecidas. Assim, o sistema educativo desencadeia uma acção coerciva através das pedagogias que tem implícitas a manutenção da cultura dominante, da ordem social provocando a já referida violência simbólica.

É neste sentido que surgem nas escolas, tentativas de resolução destas carências, que consistiam em diferentes programas de compensação e remediação de forma a combater esse *handicap* social e os transformar culturalmente. Ora, como as investigações

referidas e as teorias vigentes não explicavam cabalmente o (in) sucesso escolar, dá-se a necessidade inerente a todas as ciências, de renovação.

Surgem assim, novos estudos nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e França que nos permitem salientar sobretudo duas perspectivas para *olhar* a escola: a escola como um local que pode garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem (Pinto, 1995); e a escola como um agente educativo determinado pela sociedade (Fernandes, 1985).

Tendo em conta que toda a sociedade está hierarquizada em classes sociais e todas elas estão representadas na escola, então poderia ela própria ser utilizada como um instrumento que reforce esta estrutura social. Isto reporta-nos de novo ao estudo de Coleman sobre a diferença entre igualdade de acesso e igualdade de sucesso e ainda à relação que este faz entre recursos disponibilizados e (in)sucesso escolar.

Husén (1980) refere «a igualdade de oportunidades na educação implica não só a existência de escolas em que reine a igualdade, como a de escolas (...) cuja influência permita superar handicaps (...) nas crianças de origens sociais diferentes» (p. 24).

1.3. Teoria Socioinstitucional

No decorrer dos anos 70, após se ter colocado o enfoque nas capacidades dos alunos, e mais tarde se valorizar sobretudo as origens sociais dos mesmos, então é que se começa a olhar as escolas contemplando os mecanismos de funcionamento que interagem no interior das mesmas, que passam a ser também alvo de reflexão da problemática do (in)sucesso escolar (Benavente e Correia, 1980), apontando para diversidade, quer na prática pedagógica, quer na organização da mesma, perspectiva designada *Teoria Sócio-Institucional*.

São de facto vários e relevantes os autores que colocam o acento particularmente na instituição escolar, embora não perdendo de vista outros factores. Entretanto seria de facto impensável não referir neste trabalho o grande pedagogo Paulo Freire. Assim em muitas das suas obras esta problemática é reflectida e analisada. Por isso gostaríamos de lembrar sobretudo uma das suas obras, *Pedagogia do Oprimido* (1967), onde o autor utiliza o conceito de visão “bancária da educação”, significando isto que os educandos são levados a ter uma atitude passiva guardando e armazenando todo o conhecimento transmitido pela classe dominante (os opressores) sobre os educandos (os oprimidos). Isto, evidentemente inviabiliza, na opinião do autor o carácter de transformação, de libertação e simultaneamente de construção de um pensamento crítico que deve estar subjacente a

qualquer tipo de educação. Paulo Freire, (1967) entende que estudar não deve ser um acto de consumir ideias mas de criá-las e recriá-las e que os alunos nas escolas são meros receptáculos de narrações.

Assim também na década de 60 a 70 Louis Althusser, filósofo francês ao tentar construir a teoria dos Aparelhos do Estado, nesse contexto estabelece a distinção entre “Poder de Estado” e “Aparelhos do Estado” acrescentando ainda o conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado. Ao mesmo tempo distingue os “Aparelhos Repressivos do Estado” dos “Aparelhos Ideológicos do Estado” que funcionam através de ideologias. A ideologia dominante é em seu entender um poder organizado, num conjunto de instituições, nomeadamente, a Igreja, a Família, os Sindicatos, os Partidos, entre outras, mas aquele que apresenta uma posição preponderante e marcante é o “Aparelho Ideológico Escolar”, dado que é responsável pelas crianças de todas as classes sociais desde o Pré-Escolar e responsável pela sua formação que é vinculado à Ideologia dominante (Althusser, 1983).

Pode de facto referir-se que, à medida que os tempos foram passando, mais completas e simultaneamente mais complexas, foram ficando as teorias, dando lugar a novas e mais paradoxais definições. Neste seguimento, como refere Cherkaoui (1979), a escola é uma instituição original, capaz de fazer funcionar o indivíduo e um conjunto de mecanismos de socialização, e não uma mera arena neutra, assim, “a classe social determina menos eficazmente o sucesso escolar dos alunos, do que certas variáveis relativas à escola” (p. 11).

Uma escola é eficaz na medida em que concretiza o que à partida se propôs realizar (Madaus, Airasian e Kellaghan, 1979). Assim, neste sentido o (in)sucesso encontra-se na estrutura escolar e não nos deficits genéticos ou socioeconómicos do aluno. Entretanto Roazzi e Almeida (1988) conduzem-nos para uma reflexão mais sócio-política desta problemática, isto é, questionam até que ponto o insucesso escolar não é em si mesmo, uma função da própria escola. Querendo com isto dizer se a escola não mantém e até reproduz a estrutura social vigente agravando as diferenças sociais. É possível acreditar que o insucesso escolar dos alunos induz para a divisão social do trabalho, e permite prever a posição que cada indivíduo poderá ocupar no tecido social.

Continuando nesta linha de pensamento, a escola pode assumir uma postura selectiva e reprodutora do sistema social na medida em que reflecte o interesse das classes dominantes, através do currículo escolar, das experiências e da cultura, da utilização de códigos construídos e incorporados por pressupostos vinculados às práticas e expectativas das classes dominantes. Nesta linha, Madeira (2001) pensa a educação como um processo

de construção pessoal e social das representações dos indivíduos e grupos, numa relação de ensinar e aprender, estabelecida na vida social e particular do Homem num tempo e espaço contextualizado.

Muitas economias paralelas e clandestinas em Portugal e no resto do mundo, são ainda muitas vezes sustentadas através dos excluídos do sistema escolar, quer por insucesso, quer por abandono escolar.

Assim a cultura da escola nem sempre é a cultura das classes desfavorecidas. Daí que Benavente (1988) refira que a escola deve estar atenta às realidades sociais em que os alunos se encontram considerando as diferenças como diferenças e não como deficiências. Nessa mesma linha, Formosinho (1987) apontava para o impacto da rigidez dos programas e currículos iguais para todos, não se atendendo às particularidades, culturais, sociais e linguísticas de cada aluno e suas famílias e sendo da única responsabilidade do Ministério da Educação. Completando esta ideia Marques (1990) diz que “todas as componentes do currículo se conjugam para promover o fracasso escolar e o insucesso educativo”(p. 7) sobretudo das crianças provenientes de famílias em desvantagem social e cultural.

Apesar do acima referido a maioria dos estudos apontam com frequência para uma visão positiva da escola e entendendo esta como um motor de mudança social.

Relativamente ao constructo, conceito de insucesso escolar, pode dizer-se que, durante vários anos, este foi entendido como o número de retenções. Benavente (1991), refere que o insucesso é “a não aprendizagem que a escola considera possível e necessária obter num determinado espaço de tempo, para todos os alunos, num determinado grupo etário” (p. 20).

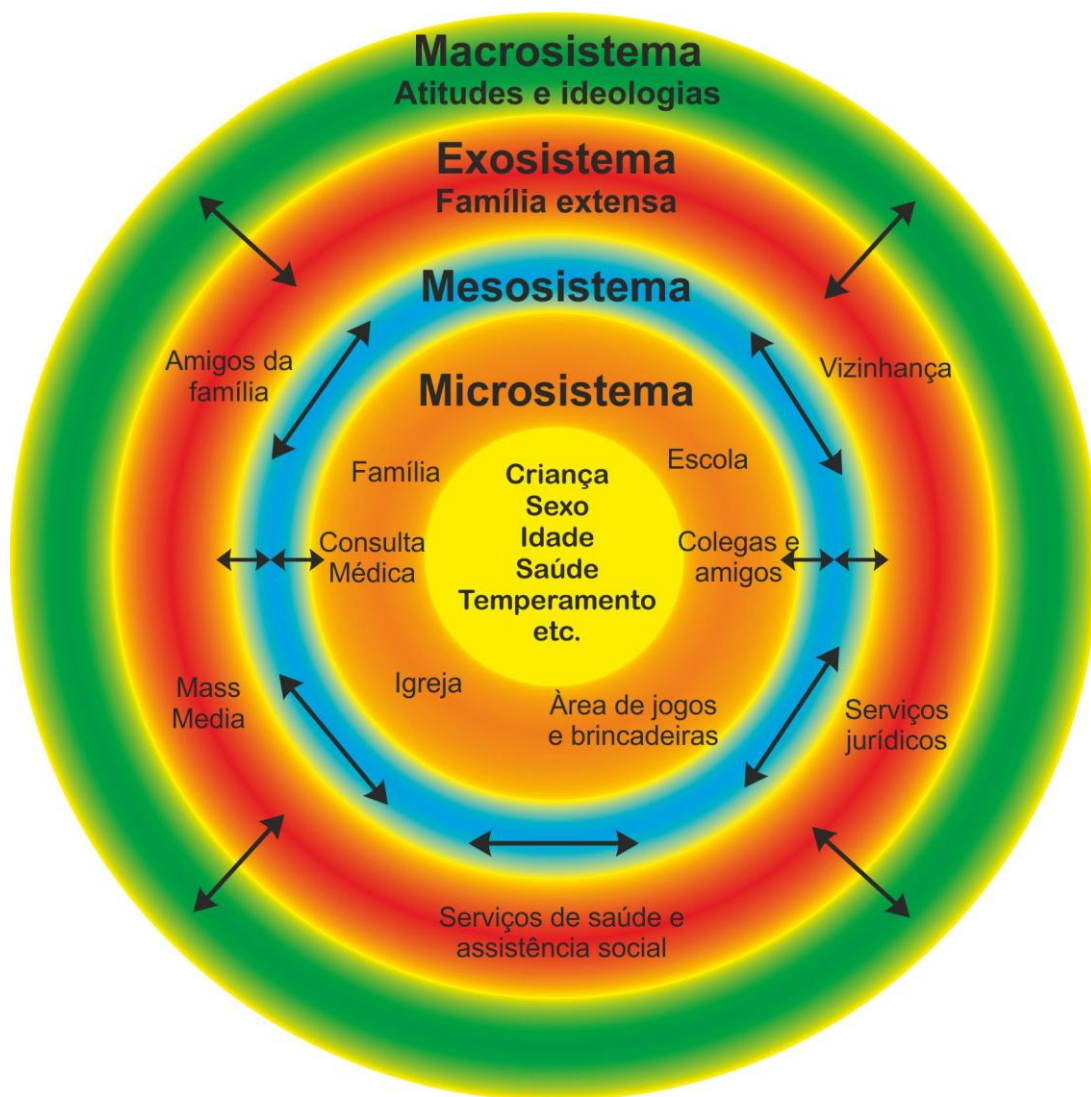
No entanto, há autores que defendem que insucessos não são apenas as retenções, mas que o insucesso se refere também, segundo Weiner (1995) “a uma disparidade entre a capacidade e o desempenho que se exprime pelos estudantes receberem piores notas do que aquelas que são intelectualmente capazes de obter” (p.269).

Neste sentido, se o insucesso escolar se traduz no número de reprovações (Benavente, 1991) e no não desempenho total das suas capacidades por parte do aluno (Weiner, 1995), por consequência, podemos definir sucesso escolar como o rendimento superior ao mínimo exigido para a transição de ano escolar, ou seja, é o rendimento que traduz o uso máximo das suas potencialidades (Peixoto, 1999).

1.4. Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano

Em jeito de reflexão sobre esta incursão à literatura acerca o (in)sucesso escolar, apesar de não ser nosso objectivo debruçarmo-nos sobre mais uma teoria explicativa do insucesso escolar parece-nos importante em nossa opinião referenciarmos ainda que de forma ligeira uma alusão à Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Brofenbrenner (1987), a qual é considerada um Modelo Desenvolvementista-contextualista. Numa primeira instância, a supracitada Teoria é definida por Brofenbrenner (1987, p. 40) como “o estudo científico da progressiva acomodação mútua entre um ser humano activo, em desenvolvimento, e as propriedades em modificação dos contextos imediatos nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, sendo que este processo é afectado pelas relações que se estabelecem entre estes contextos, e por contextos maiores na qual os contextos estão incluídos”. Portugal (1992), referindo-se à teoria ecológica de desenvolvimento humano de Brofenbrenner, apresenta a seguinte figura que ajuda a clarificar este modelo Desenvolvementista-Contextualista.

Figura 1 – Esquema relativo à Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Brofenbrenner



Fonte: Adaptado de Alarcão e Sá-Chaves, 1994, p. 207

O autor fala de um contexto mais imediato que compõe as actividades e papéis vivenciados pelo indivíduo a que chama de micro-sistema, nomeadamente a família, a escola, tempos de lazer e que não são estanques, muito pelo contrário comunicam entre si. Desta intercomunicação entre estes *micro-sistemas* surge o que Brofenbrenner chama de *meso-sistema*. Entretanto, um ou mais contextos que não impliquem a participação activa do sujeito mas, onde ocorrem situações que o afectam, como por exemplo, actividades dos pais, encaixam no que o autor apelidou de *meso-sistema*. Finalmente políticas de educação, políticas familiares e até políticas sobre a infância e a adolescência encontram-se ao nível do *macro-sistema* que mais uma vez vai influenciar a vida dos indivíduos (alunos) nos diferentes cenários já referenciados. Este pensamento relembra a tese de Vygotsky,

segundo o qual o desenvolvimento do indivíduo é condicionado pelo contexto histórico-cultural em que lhe é dado viver.

Mais tarde, o autor (1992/2004) da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Brofenbrenner ressalva que a mesma é, ainda, encarada como o estudo da acomodação, não só mútua, mas também progressiva que decorre ao longo do percurso de vida.

Através do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano decompõem-se os diversos contextos em que o sujeito se encontra inserido e a maneira como os mesmos o atingem separadamente, analisando-os, posteriormente, como grupos de sistemas. Deste modo, “(...) a forma como um ambiente influencia o indivíduo depende também da existência e do tipo de ligações que existem entre os vários contextos. Isto implica, que para cada ambiente cumprir ao máximo o seu potencial como agente de influência no desenvolvimento humano, tem de existir comunicação e participação conjunta com outros contextos de vida do sujeito” (Brofenbrenner, 1987, cit. in Machado, 2007, p. 33-34).

Salienta-se, ainda, que o modo como o sujeito percebe o seu ambiente circundante é que se torna relevante na presente Teoria. Menciona-se, também, que o que é importante é o que o indivíduo sente, pensa, percebe e como tudo o que se encontra referido anteriormente se modifica em função da exposição do mesmo ao ambiente e a forma como interagem (Brofenbrenner, 1987).

Neste sentido, o melhor desenvolvimento dos adolescentes será proporcionado pela presença, não só de uma vertente comunicativa, bem como de uma vertente participativa conjunta dos diferentes contextos em que o sujeito se encontra inserido, nomeadamente escolar, familiar e social.

2. Indicadores do Insucesso Escolar

Ao longo dos tempos, e mediante as várias interpretações acusadas, algumas variáveis foram consideradas relevantes para a compreensão do constructo, sendo assim merecedoras de enfoque neste trabalho. Só percebendo o campo de domínio de cada variável, se reúnem as condições para analisar se, realmente, uma outra variável, especificamente a da linha teórica que nos propomos seguir, será pertinente.

Assim sendo, seguidamente se fará uma breve incursão sobre cada uma das variáveis que promoveram a compreensão deste fenómeno, dando vida a diferentes linhas teóricas. Facto é que, se realmente umas podem ser mais importantes que outras, todas elas intervêm, não podendo, jamais, serem negligenciadas. Todas as variáveis que se seguem criaram o corpo de diferentes teses de forma singular, já que a definição de insucesso escolar acaba sempre por se reportar aos factores indicadores da sua existência, sendo uma das possíveis razões para tal, o facto da definição do constructo variar culturalmente com reflexo do sistema de ensino (Machado, 2007), torna-se premente reconhecer a relevância de todas elas, integrando um olhar pluridisciplinar, já que será legítimo questionar a determinação de apenas uma variável por si só.

2.1. Auto-eficácia

Inevitavelmente associado ao conceito de auto-eficácia está o seu autor, Bandura. De facto, quem não associa, quase que de forma automática, o conceito de auto-eficácia a Bandura (1977), ainda que desconheça o seu significado?

A auto-eficácia é de tal forma influente, que tem servido de base a inúmeros estudos. Antes de se proceder à definição contextual, convém referir que frequentemente aparece na literatura a expressão **crenças** de auto-eficácia, e surge como um dos aspectos que constituem os mecanismos psicológicos da motivação do aluno.

Transcrevendo a definição original citada por Bandura (1977), as crenças de auto-eficácia são definidas como “a convicção que cada indivíduo possui que pode executar com sucesso o comportamento necessário para atingir um determinado resultado” (p. 193). Entretanto, Schunk (1991) refere que no domínio do contexto escolar, as crenças de auto-eficácia são percepções pessoais, quanto à capacidade e qualidade de realização de uma

determinada tarefa. Pode dizer-se que as auto-eficácias são de facto decisivas, na medida em que as auto-percepções de eficácia podem afectar as escolhas de determinadas tarefas, actividades ou mesmo escolhas vocacionais (Faria e Simões, 2002). Assim, os indivíduos, em particular os adolescentes, quando confrontados com a necessidade de tomar uma decisão, tendem a evitar aquelas que pensam que não têm capacidades para as levar a cabo, empenhando-se naquelas em que existe avaliação positiva de auto-eficácia. Faria e Simões (2002) explicam claramente a seguinte fórmula:

“Quanto maior for o sentido de auto-eficácia pessoal de um sujeito, maiores serão as suas quantidades de esforço, persistência e resiliência face a obstáculos, enquanto que aquele que duvida das suas capacidades mais facilmente apresentará comportamentos de desistência ou fuga. Indivíduos com reduzidos índices de eficácia, podem acreditar que as tarefas parecem mais problemáticas do que na realidade são, crença mal-adaptativa, esta que pode induzir stress, depressão e uma visão menos clara de como resolver o(s) problema(s). Por outro lado, uma elevada auto-eficácia está directamente relacionada com uma abordagem confiante e serena de tarefas e actividades difíceis”.

cit. in Faria e Simões, 2002, p.184

É importante ainda neste âmbito referir que os objectivos determinados podem também afectar as expectativas, bem como a motivação. Segundo Schunk (1991), mais uma vez a definição clara de objectivos assume um papel preponderante, na medida em que promove maiores níveis de auto-eficácia, sendo que, objectivos que assumem simultaneamente um papel desafiante, aumentam a motivação (Machado, 2007).

Em geral, existem amplas razões para acreditarmos que a auto-eficácia é um constructo motivacional poderoso, que funciona bem na predição de crenças académicas, pessoais e de desempenho em níveis variados. Em suma, tal como refere Ford (1992), a definição de objectivos pode também influenciar as crenças na auto-eficácia.

Por outro lado, as crenças de auto-eficácia determinam também a definição dos objectivos, já que o indivíduo, no caso os adolescentes, através destas crenças, seleccionará as actividades que realizará, bem como os ambientes que frequentará (Bandura, 1993).

No que se refere às crenças de auto-eficácia concretamente escolar, Machado (2007) alerta para a necessidade premente de explorar a relação entre as crenças dos alunos

e o seu insucesso escolar. Fornece ainda indicações para não descorar das crenças dos pais, já que as mesmas são também portadoras de forte influência.

Em muita literatura relacionada com este assunto referem que, em contexto escolar, um aluno evidenciará maior motivação e envolvimento nas tarefas escolares, quando acredita que com as suas competências poderá melhorar e otimizar novas habilidades e conhecimentos. Isto, permite também ao aluno seleccionar as melhores estratégias para atingir os objectivos previamente definidos. Ao mesmo tempo torna-se persistente perante as adversidades. Assim, um aluno com fortes crenças de auto-eficácia, mantém o esforço ao longo da realização de toda a tarefa e de uma forma persistente. Ainda sobre este assunto, isto é a relevância das crenças sobre a motivação e o desempenho escolar, Schunk e Pintrich (1991) concluiu que os alunos com crenças mais **robustas** de auto-eficácia conseguiram resultados melhores do que os alunos com crenças mais débeis.

Podemos dizer que estas Crenças de Auto-eficácia estão intrinsecamente ligadas também com as Concepções Pessoais de Inteligência a partir das quais se constroem os objectivos de realização, os comportamentos, os afectos/emoções e as cognições. Dweck e Molden (2005) salientam o facto de se poder falar de dois modelos de inteligência, a Crença da Inteligência como um traço estável e, portanto, imutável, levando os indivíduos a actuar em função desta mesma crença.

Entretanto uma outra perspectiva que acredita na inteligência, como um conjunto de competências dinâmicas que permite através do investimento pessoal o alcance de objectivos. Para clarificar estes conceitos apresentamos o Quadro nº1 que demonstra este modelo.

Quadro 1 - Concepções Pessoais de Inteligência

Concepções Pessoais de Inteligência	Objectivos de realização	Padrões de Comportamento
Estática	Centrados no Resultado	Orientado para o Fracasso
A inteligência é um traço fixo	O objectivo é obter juízos positivos de competência e evitar juízos negativos da mesma	Evitar o desafio; baixa persistência
Dinâmica	Centrados na Aprendizagem	Orientado para a Mestria
A inteligência é flexível	O objectivo é aumentar/desenvolver a competência	Procura de desafios que promovam a aprendizagem; elevada persistência

Fonte: Adaptado de Dweck e Leggett (1988), cit in. Faria, Neves, Stocker, Costa e Costa (2010)

Continuando nesta linha de pensamento, é nossa intenção ainda reflectir sobre os efeitos das crenças de auto-eficácia na aprendizagem auto-regulada, baseado nos estudos desenvolvidos por diversos autores, nomeadamente Zimmerman (1998, 2000). Assim as crenças que o aluno tem de poder auto-regular-se apresentam influências positivas na realização das suas aprendizagens, bem como na definição objectiva de metas, que é um dos itens que caracteriza precisamente a auto-regulação. Tudo isto, obviamente em estreita correlação com as crenças de auto-eficácia.

Estudos levados a cabo por Pintrich e De Groot (1990) também constataram que para além da correlação entre crenças de auto-eficácia e estratégias de auto-regulação, a auto-eficácia tem um papel decisivo nos processos cognitivos, levando a uma maior utilização deste tipo de estratégia e consequentemente realização de desempenhos escolares mais satisfatórios.

Finalmente, pretendemos ainda reflectir sobre quatro factores que estão na origem das crenças de auto-eficácia, segundo estudos de Bandura (1986) e outros autores:

- Experiências de êxito – convém referir que não contam apenas a frequência de casos de sucesso mas o modo como o aluno avalia/julga as causas desses sucessos ou mesmo insucessos
- Experiências vicariantes – que funcionam sobretudo com base na observação dos pares e por modelagem.
- Persuasões verbais – relacionam-se com o tipo de *feedbacks* que recebem e da credibilidade que atribuem à pessoa que os emite.
- Estados fisiológicos – estão muitas vezes relacionados com estados de ansiedade que podem ser analisados pelo indivíduo como um sinal da sua própria fragilidade.

Estes quatro factores podem influenciar o aluno individualmente ou combinados. Contudo a crença de auto-eficácia é um julgamento pessoal resultante da análise de todos estes factores e prestando o indivíduo atenção a aspectos pessoais e do contexto.

2.2. Autoconceito e Auto-Estima

A auto-eficácia relaciona-se ainda com outras duas variáveis, o autoconceito e auto-estima. Curiosamente estes dois constructos estão também ligados a uma imensa diversidade de outros sinónimos e terminologias, nomeadamente, auto-imagem, percepção de si próprio, atribuição, entre muitos outros. É por tudo isto que se tem tornado uma tarefa difícil definir com exactidão os constructos de autoconceito e auto-estima, pois vão surgindo muitos “autos” e muitas *selves*.

Assim fazendo uma breve revisão bibliográfica, William James (1890) apresentou os princípios que sustentam algumas das actuais teorias acerca do *self*. Encontramos autores que referem que o *self* tem que ser aceite como real, actual e objecto do mundo conhecido (Almeida 1995), enquanto outros falam do *self* como um conceito abstracto ou hipotético e como um elemento explicativo do comportamento (Wells e Marwell, 1976).

Na década de cinquenta, Rogers apresenta duas orientações diferentes para a formação da auto-estima e do autoconceito:

- Uma perspectiva social com a tónica na dimensão social do *self* valorizando a relação entre o indivíduo e a sociedade.
- Uma perspectiva individualista que vê a percepção individual como a base da construção do *self*.

Nos anos sessenta a auto-estima é encarada por Coopersmith (1967) como a forma como o indivíduo avalia as suas competências, resultados e atributos e apresenta-a como possuindo quatro componentes:

- O poder – capacidade para influenciar e controlar os outros.
- Os outros significativos – sentimentos de pertença aceitação e afecto para com os outros.
- A virtude – conduta ética e moral.
- Níveis de competência – que se concretizam na realização de objectivos com eficácia e níveis de excelência.

No mesmo pressuposto, Vaz Serra (1986) reafirma que a auto-estima mais não é do que a avaliação que o sujeito aprecia das suas qualidades, desempenhos e valores morais, associando-se assim a fenómenos de compensação/descompensação emocional do indivíduo.

Também nesta linha de pensamento pode-se dizer que a auto-estima se relaciona com aspectos avaliativos e emocionais do autoconceito (Ferreira 1997). É pela auto-estima que o sujeito faz apreciações sobre si próprio, quer positivas quer negativas para a sua identidade. Quanto mais os indivíduos valorizam as suas aptidões maior a probabilidade de se auto superarem aumentando a sua auto-estima global (Brown, 1993).

Na perspectiva de Harter (1993) o autoconceito é entendido como o modo como o sujeito se vê, como faz a avaliação das suas características apresentando portanto, uma componente cognitiva. Desta apreciação constrói-se também a auto-estima que é uma avaliação do próprio, mais descontextualizada, evidenciando uma componente mais afectiva (Peixoto e Almeida, 1999).

Assim o autoconceito poderá ser definido como um sistema organizado de crenças, que o indivíduo tem acerca de si próprio e como se percebe a nível físico, emocional, social e académico. Diversas investigações referem que o autoconceito escolar pode influenciar o autoconceito geral, sobretudo, nos alunos que valorizam a componente escolar. O autoconceito escolar positivo, ou não, dependerá muito das atitudes, também positivas, ou não, de pais, professores e mesmo colegas.

O contexto académico tem também enormes efeitos na auto-estima do indivíduo. São claras as associações entre as diferenças na auto-estima e as diferenças nos desempenhos escolares, podendo verificar-se isso desde a entrada na escola até à universidade (Burns 1982).

Poder-se-á dizer que existe uma correlação positiva entre a auto-estima e o sucesso (Formosinho e Alves Pinto 1986; Senos 1996). Bermúdez (2001) confirma este pressuposto afirmando que a auto-estima positiva está associada a um bom resultado escolar, contrariamente a baixa auto-estima está mais associada ao fracasso escolar. O mesmo autor refere que o individuo vai formando a sua auto-estima através da comparação da imagem que foi construindo de si próprio nas vivências reais, com a imagem ideal que o sujeito gostaria de ser.

Entretanto, Senos (1996) levou a cabo um estudo em que procurou indagar as relações entre os resultados académicos, a auto-estima e atribuições causais. Os resultados encontrados foram consistentes com estudos anteriores tendo concluído que a auto-estima esquiva-se à influência dos maus resultados escolares, recorrendo à existência de mecanismos e estratégias de auto-protecção. Os resultados são iguais para alunos, quer com baixo ou elevado rendimento escolar. Este mesmo autor, Senos (1992), reafirma que perante o desinteresse escolar, a auto-estima dos alunos é ameaçada podendo surgir duas situações, isto é, uma primeira, em que o aluno reconhece a sua incapacidade escolar baixando os níveis e manutenção da auto-estima. Ainda, uma segunda, em que o aluno rejeita a sua incapacidade mantendo a sua auto-estima, ou seja, mesmo tendo resultados fracos luta para manter a sua auto-estima elevada. Há assim estratégias de protecção da auto-estima com maus resultados escolares.

Num outro estudo Senos e Diniz (1998) vão mais além e asseguram que as investigações relativamente aos mecanismos de protecção da auto-estima perante resultados escolares negativos apontam para que a indisciplina possa ser um desses recursos.

Reforçando estes estudos, numa investigação levada a cabo por Francisco Peixoto (2012) este concluiu que quando comparamos alunos sem retenções com alunos que já vivenciaram pelo menos uma reprovação, os índices de auto-estima eram idênticos. Justifica o autor que na presença de insucesso escolar os alunos procuram investir noutros domínios do autoconceito, procurando não interferir com a sua imagem positiva. Assim perante um autoconceito académico baixo tentam compensar investindo nas relações sociais, no desporto, nas relações com o sexo oposto, etc.

Afirma Francisco Peixoto (2012) que o autoconceito é efectivamente afectado na primeira reprovação, depois estabiliza não alterando mais significativamente. Curiosamente, nesse mesmo estudo, o autor refere que os que apresentam auto-estima inferior são os alunos que nunca reprovaram mas que apresentam fortes probabilidades que

isso venha a acontecer. Deste modo a eventualidade e proximidade de uma possível retenção interfere mais nos níveis de auto-estima, ou seja no período anterior ao fracasso.

Entretanto num estudo levado a cabo por Formosinho e Pinto (1986) onde procuraram analisar as relações entre auto-estima, autoconceito académico, alienação e sucesso escolar, concluíram que quanto mais elevada é a auto-estima também maior é o autoconceito. Também verificaram que a auto-estima varia no sentido do rendimento escolar, isto é, quanto maior for a auto-estima, maior será o sucesso académico e vice-versa. O período da adolescência é por excelência aquele que mais contribui para a construção de uma posterior solidificação e maturação do auto-conceito. Neste período a vida escolar assume um papel preponderante e quando este contexto não funciona com eficácia, obviamente o aluno procura satisfação noutros contextos. O ideal será a promoção de comportamentos proficientes e mais adaptativos.

2.3. Expectativas Percebidas

Na opinião de Sil (2004), as atitudes são absolutamente cruciais na determinação dos comportamentos dado que, tem implicações na forma como os alunos constroem valores e percepções acerca deles próprios e dos outros e ainda nas relações sociais que estabelecem.

As investigações têm vindo a mostrar que as atitudes positivas têm tendência a promover a capacidade do indivíduo de realizar de uma forma optimizada as interações com o seu meio envolvente. Entretanto as atitudes negativas apresentam exactamente um efeito antagónico, isto é, diminuem essas competências. Rizzo e Wright (1988, cit in Sil, 2004) concluíram que a percepção de competências é o factor que mais condiciona as atitudes positivas.

Na formação das atitudes poderemos falar de factores individuais e factores sociais. No primeiro caso as experiências e vivências do sujeito funcionam como motivações comportamentais. Já no que se refere aos factores de natureza social constroem-se na assimilação das atitudes que dominam no grupo social a que o indivíduo pertence. Assim, as atitudes vão-se desenvolvendo gradualmente e ao longo da vida do sujeito, não tendo este muitas vezes consciência de como as atitudes e as expectativas vão influenciando o seu comportamento.

Não podemos, no entanto, esquecer que muitos alunos falham porque se sentem confusos e com receios. O medo de desapontar os outros, nomeadamente os pais, cujas

expectativas ultrapassam, por vezes, as capacidades reais das crianças, levam-nas a duvidar das suas próprias capacidades, o medo de falhar desestabiliza emocionalmente o aluno. A visão que cada estudante tem acerca de si próprio, é fortemente influenciada pelo sucesso ou insucesso. Assim, ao mesmo tempo que os comportamentos desenvolvidos pelos alunos na execução das tarefas escolares influenciam as atribuições causais que os pais e professores processam face ao sucesso e insucesso escolar, o feedback que lhe transmitem relativamente ao seu desempenho influencia igualmente as atribuições causais dos alunos (Barros e Barros, 1996b). Porém, o egotismo atribucional que afecta tanto os pais como professores (Bar-Tal e Guttman, 1981 cit. in Barros e Barros, 1996b), tende a culpabilizar os alunos pelos insucessos, transmitindo-lhes essa ideia.

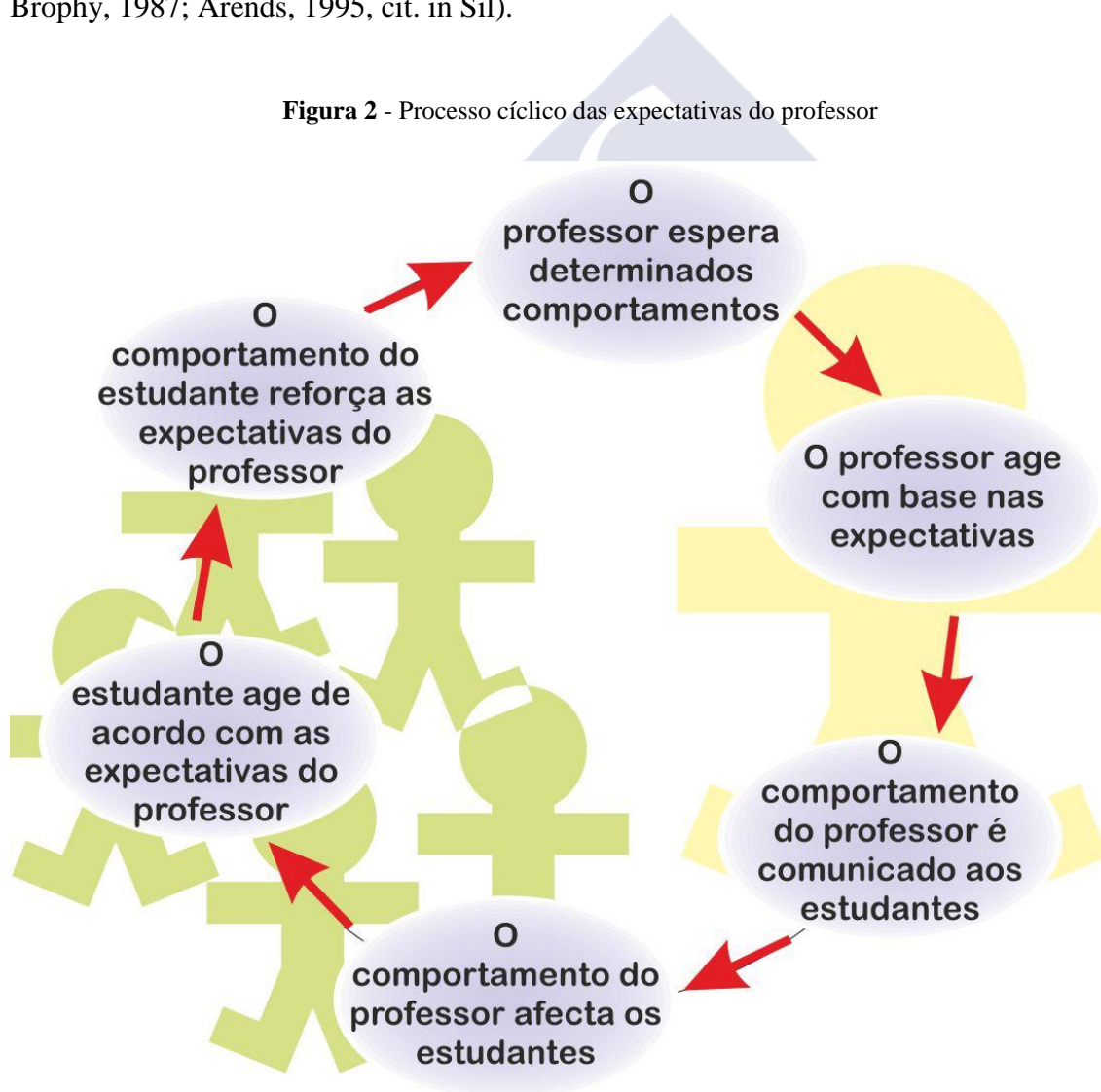
Verifica-se assim que, mesmo após um processo de retenção, o aluno não atinge os níveis desejados, a falta de autoconfiança e o sentimento de incapacidade e de fracasso generalizado (Camargo, 1975 cit. in Roazzi e Almeida, 1988) mostram-se factores seriamente promotores do desânimo e consequente abandono escolar. Esta sensação de incapacidade é designada por Seligman (1975, cit. in Barros e Barros, 1996^a) de *desânimo aprendido*, que enquanto “síndrome défices cognitivo – afectivo – motivacionais”, corresponde à expectativa de não controlabilidade dos resultados (p. 145).

Covington e os seus colaboradores. (1979, cit. in Silva e Sá, 1992) chamam a atenção para situações em que despender grande esforço pessoal para se ser bem sucedido, pode levar os alunos a considerar que tanto esforço se deve à falta de capacidades. Deste modo, dependendo das causas a que os alunos atribuem a sua performance (intrínsecas/extrínsecas), o sentimento de incompetência será maior ou menor. Consequentemente, os alunos que tendem ao desânimo aprendido, ou *learned helplessness* (Seligman, 1975) como produto de diversos insucessos, desenvolvem expectativas menos optimistas quanto ao futuro (Barros e Barros, 1996).

Da mesma forma que a expectativa percebida por parte dos pais se mostra relevante, a dos professores pode também constituir-se como outra fonte fortemente influente no fenómeno do sucesso/insucesso escolar. Neste sentido, é significativa a literatura que alerta para o facto de determinados comportamentos emitidos pelos professores serem decisivos, dependendo não apenas daquilo que sabem (competência científica), mas, sobretudo, da forma como actuam (formação pedagógica e didáctica), na medida em que, o clima afectivo da aula é crucial para a motivação e estimulação do aluno, transmitindo-lhes, desta forma, as expectativas que depositam quer em termos de grupo, quer em termos individuais. A este propósito, propõe-se uma breve reflexão sobre o *self-*

fulfilling prophecy, literalmente traduzida e utilizada na literatura lusófona como Profecia Auto-Realizada, conceito introduzido por Merton, 1948, (cit in. Ribeiro, 1998). Profecia Auto-Realizada consiste numa “expectativa inicial errónea que pode conduzir à realização de acções que tornem as expectativas verdadeiras” (Good, 1987, p32). Esta variável tem-se revelado de uma crucialidade inigualável, tendo sido, inclusivamente sugerido que o constructo deveria constar nos programas de formação de professores, tal como argumenta Ribeiro (1998): “o sentido de eficácia é uma variável emergente passível de ser intencionalmente tornada objecto de intervenção na formação dos professores” p. 25).

A figura que se segue mostra como as expectativas dos professores criaram um padrão de comportamento cíclico tanto por parte destes como por parte dos alunos (Good e Brophy, 1987; Arends, 1995, cit. in Sil).



Fonte: adaptado de Good e Brophy, 1987; Arends, 1995, cit in Sil, p, 69

Desta forma os professores deveriam ser alertados para importância dos efeitos deste indicador, as expectativas, levando os alunos a desenvolver competências para apresentarem auto e hetero – expectativas mais positivas e realistas conduzindo ao sucesso escolar (Barros, 1990; Jesus, 1996, cit in Sil p. 70)

Para além deste fenómeno, são inúmeras as variáveis influentes no comportamento do professor, decisivas para a resposta do aluno, tal como a preparação e competência científica, formação pedagógica e didáctica, personalidade mais ou menos equilibrada e motivada, expectativas a respeito do aluno, auto-expectativas, motivação para a realização, vocação e satisfação na profissão, capacidade de controlo da disciplina na aula, boa gestão de reforços, relacionamento interpessoal entre outras características pessoais (Oliveira, 2007).

2.4. *Locus* de Controlo

O *Locus* de Controlo é um constructo surgido e criado por Rotter na sua teoria da Aprendizagem Social em 1966. Podemos dizer que se trata de uma dimensão que varia entre a internalidade e a externalidade. Com isto queremos dizer que os indivíduos dizem-se com *Locus* de Controlo interno quando acreditam que os resultados e os reforços que obtêm dependem de eles próprios, do seu próprio comportamento e esforço. Em oposição, os sujeitos de *Locus* de Controlo externo atribuem e acreditam que os seus esforços dependem de factores externos nomeadamente, o poder dos outros ou a própria sorte (Barros, Barros, e Neto, 1992, p.55)

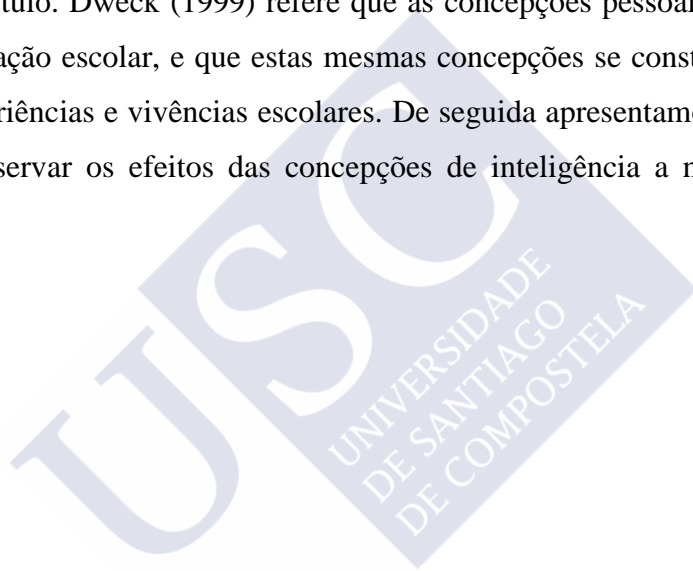
O *Locus* de Controlo influencia a imagem do valor pessoal bem como os sentimentos de auto-estima e auto-confiança, ou por outro lado, de culpa ou surpresa, de acordo com a perspectiva positiva ou negativa dessa imagem, (Fontaine e Faria, 1989, p.7). A Teoria de *Locus* de Controlo de Rotter defende que a percepção de relação causal varia de indivíduo para indivíduo tendo em conta diferentes graus aplicados num contínuo. Deste modo, quando o(a) estudante verifica que uma certa situação que decorre na sequência de uma acção sua se deve a variáveis externas (e.g., sorte) estamos perante uma crença num controlo externo. Em contrapartida, se os acontecimentos estão associados a características ou condutas individuais, a crença é de controlo interno (Rotter, 1966/1982, cit. in Machado, 2007).

De acordo com a perspectiva de Rotter (s.d., cit. in Machado, 2007), a percepção de relação causal referida anteriormente, suportada pelo sujeito, irá fortalecer ou enfraquecer

a probabilidade de um comportamento se repetir (Rotter, 1966/1982, cit. in Machado, 2007), incrementando as expectativas relativas a situações que o indivíduo percepcionará como idênticas (Rotter, 1982, cit. in Machado, 2007).

Neste seguimento, algumas investigações (e.g., Barros e Almeida, 1991) constataam que o *Locus* de Controlo interno está relacionado com a motivação e com níveis superiores de desempenho académico (Machado, 2007), enquanto que no *Locus* de Controlo externo existe um menor recurso a atribuições externas (Shell, Colvin, e Bruning, 1995, cit. in Machado, 2007).

Gostaríamos ainda a propósito deste Indicador que estamos a trabalhar, fazer uma comparação deste com as Concepções Pessoais de Inteligência tal como o fizemos no ponto 2.1 deste capítulo. Dweck (1999) refere que as concepções pessoais de inteligência interferem na realização escolar, e que estas mesmas concepções se constroem e evoluem em função das experiências e vivências escolares. De seguida apresentamos o Quadro nº2, onde é possível observar os efeitos das concepções de inteligência a nível do esforço, sucesso e erros.



Quadro 2 - Características das Concepções Pessoais de Inteligência

Concepções Pessoais de inteligência		
	Dinâmica	Estática
A inteligência é:	Um conjunto de competências que se podem desenvolver através do esforço	Um traço global e estável, avaliado através dos resultados da realização
O Esforço é:	Um investimento que permite desenvolver a inteligência	Um risco que pode revelar baixa inteligência
O Sucesso é:	Aumento da competência relativamente à realização passada	Elevados resultados/baixo esforço comparativamente aos outros
Os Erros são:	Informação útil para o desenvolvimento da competência	Sinal de falta de competência

Fonte: Adaptado de Faria (1998), cit in. Faria et al. (2010)

2.5. Atribuições Causais

Pensámos ser importante realçar para o facto de quando falamos de “Locus” de Controlo e Atribuições Causais aparentemente poderá parecer estarmos a referir-nos a conceitos similares, causando uma eventual ambiguidade na sua compreensão. Contudo, estes dois conceitos diferem, porque na dimensão sócio-cognitiva “Locus de Controlo” diz respeito a um acontecimento “*a priori*”, sendo considerada, essencialmente, uma variável de tipo expectativa (Lourenço e Barros, 1997), enquanto que as atribuições causais se averiguam “*a posteriori*” (Barros e Barros, 1990; Barros, 2001), a qual pode apresentar, na óptica de Rotter (1966, cit. in Barros et al., 1993), um valor preditivo da conduta.

Assim, no que diz respeito às atribuições causais, Weiner (1974, 1985, 2000, 2001, cit. in Miranda, Almeida, Veiga, Ferreira, e Soares, 2008), através da sua Teoria Atribucional, baseia-se na perspectiva de que são as percepções pessoais dos sujeitos sobre

as situações que os circundam que direccionam o seu comportamento (Faria e Fontaine, 1993, cit. in Miranda et al., 2008; Faria, 1999, cit. in Miranda et al., 2008; Barca, Rioboo, Malmierca, Blanco, Fraga, e Ramos, 2007, cit. in Miranda et al., 2008), isto é, o autor referido anteriormente defende que os indivíduos actuam de acordo com as atribuições causais que possuem. Menciona-se, também, que a supracitada Teoria tem proveniências no Modelo de Heider (Weiner, 1988, cit. in Miranda et al., 2008; Barros, Barros, e Neto, 1993, cit. in Miranda et al., 2008) e no Modelo para a Realização do Tipo Expectativa *versus* Valor de Atkinson (Faria, 1999, cit. in Miranda et al., 2008).

Assim e tendo em consideração o recurso às atribuições causais por parte dos estudantes, Benesh e Weiner (1982, cit. in Miranda et al., 2008) e Weiner (2000, 2001, cit. in Miranda et al., 2008) explicam que “(...) o sujeito não age exclusivamente para obter o prazer decorrente do sucesso ou para evitar a vergonha no caso de fracasso, mas age em função da interpretação cognitiva das causas e dos acontecimentos” (p. 2) aquando da utilização das respectivas atribuições causais.

No contexto educativo, Almeida, Miranda e Guisande (2008) afirmam que os(as) alunos(as) criticam os seus resultados, quer para situações de sucesso, quer para situações de insucesso, baseando-se em justificações criadas por si mesmo. Tendo em conta a Teoria da Atribuição da Causalidade (Weiner, 1979, 1988, cit. in Almeida, Miranda, e Guisande, 2008), as supracitadas justificações preparam-se, perturbando as condutas, emoções e cognições dos estudantes ao longo da sua escolaridade (Almeida, Miranda, Rosendo et al., 2006, cit. in Almeida, Miranda, e Guisande, 2008; Barros, 1996, cit. in Almeida, Miranda, e Guisande, 2008; Barros, Barros, e Neto, 1993, cit. in Almeida, Miranda, e Guisande, 2008; Fernández, 2005, cit. in Almeida, Miranda, e Guisande, 2008; Santos, 1989, cit. in Almeida, Miranda, e Guisande, 2008).

Linnenbrink e Pintrinch (2002, cit. in Paixão, 2004) referem, também, que quando um desempenho atinge um certo resultado, especialmente quando o mesmo é um fracasso subjectivamente entendido como tal, os indivíduos examinam o acontecimento de modo a compreenderem ou analisarem as causas que conduziram a esse resultado, as quais adoptam dois pontos de vista: pessoal ou contextual. Realça-se, igualmente, que as mesmas podem ser enumeradas, baseando-se em três dimensões de análise independentes, nomeadamente *locus*, estabilidade e controlabilidade.

Quadro 3 - Classificação das Causas de acordo com as Dimensões Causais

		<i>Locus de Causalidade</i>			
		Interno		Externo	
<div>Estabilidade</div> <div>Controlabilidade</div>		Estável	Instável	Estável	Instável
Incontrolável		Capacidade	Humor	Dificuldade da Tarefa	Sorte
Controlável		Esforço Típico	Esforço Imediato	Professor	Ajuda Inesperada dos Outros

Fonte: Adaptado de Weiner, 1979, cit. in Pina Neves e Faria, 2003, p. 285

Deste modo, Weiner (1986, cit. in Machado, 2007), através da sua Perspectiva Atribucional, conclui que a estabilidade, além da externalidade e internalidade, é uma nova dimensão causal, sendo influenciada pelo estado de humor do sujeito. De acordo com Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest e Rosenbaum (1971, cit. in Pina Neves e Faria, 2008) existem quatro causas que os estudantes atribuem ao seu (in)sucesso escolar, designadamente o esforço, a capacidade, a sorte e a dificuldade da tarefa, as quais descrevem à volta de cinquenta por cento das atribuições normalmente utilizadas (Heckhausen, Schmalt, e Schneider, 1985, cit. in Faria, 1998, cit. in Pina Neves e Faria, 2008).

Com base na literatura de Dweck e seus colaboradores (s.d., Heyman et al., 1992, cit. in Friedel, Cortina, Turner, e Midgley, 2007; Kamins e Dweck, 1999, cit in Friedel et al., 2007), a apreensão dos pais, as expectativas dos docentes e a atribuição do êxito ou fracasso académico encontram-se relacionados com a persistência do(a) aluno(a) numa determinada tarefa.

Torna-se de extrema importância salientar que Linnenbrink e Pintrinch (2002, cit. in Paixão, 2004) encaram que é mais adaptativo atribuir o sucesso escolar a causas internas e controláveis, quer sejam instáveis ou estáveis.

Finalmente, Weiner (1985, cit. in Miranda et al., 2008) salienta que a procura causal efectua-se com uma maior frequência em situações imprevistas, de fracasso académico ou quando o sucesso assume uma extrema importância para o estudante.

2.6. Desânimo Aprendido

O conceito de desânimo aprendido é que prevalece mais nos sujeitos do género feminino (Dweck e Licht, 1980, cit. in Machado, 2007), é delimitado quando um indivíduo é exposto a uma série de acontecimentos que não consegue controlar, permanecendo à espera que aconteça o mesmo com outras situações, deixando de tentar intervir para os alterar (Seligman, 1980, cit. in Machado, 2007). Desta forma, o sujeito percebe que as consequências não dependem da sua atitude (Clifford, 1980, cit. in Machado, 2007).

Com base na perspectiva de Seligman (1980, cit. in Machado, 2007), o modelo pertencente a este conceito abarca as dimensões de especificidade, internalidade e estabilidade. Na especificidade, “(...) o conceito de crenças globais implicam que as atribuições globais são transversais a várias situações e as específicas são típicas de apenas algumas situações” (Weiner, 1986, cit. in Machado, 2007, p. 169). No que toca à estabilidade, a noção de crenças globais compromete que as atribuições específicas são características de apenas algumas situações e as globais são transversais a vários acontecimentos. A dimensão de internalidade refere-se ao facto do sujeito perceber que algumas situações têm uma maior ou menor viabilidade de acontecerem devido a algumas características individuais. Contudo, quando o sujeito assume que a possibilidade de lhe acontecer algo a si ou a outros significativos é a mesma, as atribuições são externas.

Aplicando o conceito de desânimo aprendido no contexto educativo, verifica-se que os estudantes manifestam de maneira similar, no início do seu percurso, exactidão, rapidez e sofisticação de estratégias de resolução de problemas. Ao experienciar situações de fracasso académico, alguns alunos aumentam, não só o seu esforço, bem como a perseverança e concentração nas tarefas académicas que lhes são solicitadas, enquanto que outros percebem o seu rendimento a diminuir, não possuindo competência de resolver problemas que outrora conseguiam fazê-lo (Dweck e Licht, 1980, cit. in Machado, 2007).

Perante actividades de desempenho, indivíduos que vivenciam desânimo aprendido revelam cognições que indicariam a experiência de fracasso escolar, os quais verbalizavam-no como sendo falta de habilidade da sua parte, evidenciando, assim, interesse em concluir a actividade em questão o mais rapidamente possível. Por outro lado, sujeitos que não experimentam desânimo, têm consciência de que se encontram a cometer falhas, optam por comportamentos típicos de auto-regulação, como por exemplo, auto-instrução. Porém, em situações de êxito, os indivíduos não dão relevo aos problemas que tinham solucionado, realizam menos atribuições às suas aptidões e encaram que os outros

possuem níveis de desempenho superiores aos seus (Dweck e Licht, 1980, cit. in Machado, 2007).

Deste modo, Covington (1992, cit. in Machado, 2007) analisa que a acumulação de fracassos leva a que o sentimento de desânimo se intensifique em indivíduos que se vêem pior que os outros, atribuindo à falta de capacidade a origem dos seus insucessos.

Em síntese, conclui-se que “(...) alunos com um historial de repetido insucesso escolar se considerarão menos capazes e com maiores níveis de desânimo o que poderá contribuir para que não tentem alterar a sua situação académica” (Machado, 2007, p. 170).

2.7. Contexto Familiar

Numa primeira instância, recuando aos finais do sec. XIX, início do sec. XX e se recordarmos mais concretamente pensadores como Marx e Engels já era visível a linha de pensamento que salientava a importância das classes sociais na educação. Apesar de Marx na sua obra nunca ter colocado a educação como temática central, o que é facto é que ela está visível e presente e sobretudo articulada com as relações sócio-económicas (Marx, 1859).

Para Marx na sociedade capitalista a educação mais não é do que a manutenção das classes sociais existentes e de forma hierárquica. Marx (1859) refere que o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Diz não ser a consciência dos Homens que lhes determina o ser, ao contrário, seu ser social determina a consciência.

Benavente (1994), ao falar de insucesso escolar retoma a linha de pensamento de Marx, isto é, da influência do contexto familiar/classe social, e, consequentemente, não se revela como um olhar inovador, dedicando, contudo, maior atenção à importância dos pais na educação. O envolvimento destes na escolaridade dos filhos e o seu papel enquanto participantes na vida escolar, surgem em França, nos finais da 2.^a Guerra Mundial, mas em Portugal, apenas desde a Revolução de 1974 (Benavente, 1994). A autora efectuou um estudo através do qual concluiu que, dependendo do meio social e, neste sentido do nível socioeconómico, os pais tendem a transmitir uma ideia diferente aos filhos. Pais com nível socioeconómico mais baixo, dão uma imagem menos positiva aos seus filhos, no entanto, mostrou não influenciar os resultados escolares (Benavente, 1994). Note-se que, relativamente à teoria que ganhou ênfase no final dos anos 60 e inícios de 70 – A Teoria do *Handicap Social*, evoluções significativas têm contribuído para uma selecção fidedigna

dos indicadores que prevalecem no que respeita à influência sobre o insucesso escolar, senão vejamos: enquanto a teoria do *Handicap* refere que o insucesso escolar de um aluno devia-se, sobretudo, ao seu baixo nível cultural, não apresentando desta forma as bases culturais consideradas fundamentais para se atingir o sucesso, sendo estas famílias consideradas inadequadas, depois de vários estudos, torna-se arriscado manter esta linearidade, já que, independentemente do nível socioeconómico, há outras características do contexto familiar que podem promover o sucesso. Tal facto é também demonstrado com frequência em estudos levados a cabo no âmbito da resiliência¹, isto é na capacidade de crescimento, maturidade e aumento da competência face a circunstâncias ou obstáculos adversos, circunstâncias essas que podem ser graves e frequentes ou crónicas e persistentes.

Para crescer, amadurecer e aumentar as competências o aluno deve basear-se em todos os seus recursos: biológicos, psicológicos e ambientais (Gordon, 1993). Então a resiliência é um fenómeno multi-facetado (Werner, 1993). Também para serem considerados resilientes as tarefas terão de ser diferentes conforme se trate de crianças adolescentes ou adultos.

Vários estudos, ao longo dos anos realizados sobre a resiliência na adolescência realçam factores pessoais, biológicos e psicológicos (Murphy e Moriarty, 1976; Wernwe e Smith, 1982; Garmezy e Rutter, 1983; Luthar, 1991; Winfield, 1991, cit. in Kimberly e Gordon, 2001).

Luthar (1991) relata os estudantes resilientes como amigáveis com excelentes capacidades sociais bem como locus de controlo interno. Mas o que realmente queríamos realçar são os estudos focados especificamente na resiliência académica e sobretudo relacionando a baixa realização académica com desvantagem económica, mas em que, as características individuais ou a forte vinculação a um elemento da sua família, podem estimular e fornecer um forte suporte afectivo.

Em 2007, Oliveira reforça a posição de Benavente (1994), referindo que as relações familiares são mais importantes para o rendimento escolar do que o seu estatuto socioeconómico, embora, não se possa de todo negligenciar os fundamentos da teoria do *Handicap* Social, já este critério exerce a sua influência na qualidade afectiva da família. Tal como explica o autor, há famílias de médio ou alto nível sociocultural com escassa qualidade nas relações humanas. Por outro lado, perante famílias com *handicap* social,

¹ a universal capacity which allows a person, group or community to prevent, minimize or overcome the damaging effects of adversity (Cit. in. Silva, 1999/2000, p. 103).

podem apresentar fortes laços afectivos e vinculativos. Para esta perspectiva, já há muito Forquin (1982) chamava à atenção, referindo que há famílias, pertencentes à mesma classe social, mas com um nível afectivo e educacional diversificado.

Relativamente ao meio sócio – familiar e às relações que nele se estabelecem, é evidente que os pais assumem um papel importante, capaz de influenciar o desempenho dos seus filhos. De acordo com Weiner (1995), a interacção familiar assume-se como uma determinante do (in)sucesso escolar dos alunos. Segundo o autor, as crianças identificam-se com as atitudes que os pais tomam face à educação. Assim, se os pais mostrarem interesse pela escola e pelo processo educativo, promovem nos filhos um sentimento positivo relativamente à aprendizagem escolar. Mas, se pelo contrário, negarem a utilidade da escola, como forma de progresso, incutem-lhes sentimentos negativos, como a falta de entusiasmo pela aprendizagem. Deste modo, independentemente da situação económica ou do enquadramento étnico, os pais influenciam o sucesso escolar dos alunos mediante o ambiente que criam em casa, podendo funcionar como impulso ou factor inibidor da aprendizagem (Weiner, 1995).

O contexto familiar assume-se como uma fonte rica em variáveis promotoras/estimulantes ou desmotivadoras do sucesso escolar. Não sendo nosso objectivo referir todas as variáveis, (já que este facto por si só motivaria uma tese), seria de todo descuidado não elencar as principais variáveis influentes do contexto familiar a que a literatura nos reporta, pois, se defendemos que não se procura comprovar mais uma vez que determinada variável se mostra mais importante que outra, importa sim, tomar em conta todas as que poderão, implícita ou explicitamente, influenciar o rendimento escolar do aluno. Assim, será necessário neste âmbito, ter atenção sobretudo a: expectativas dos pais (quando ao futuro intelectual dos filhos), interesse e acompanhamento nas tarefas/actividades (extra) escolares, fornecimento de *feedback* positivo à consultadoria estimulada pela escola, ambiente afectivo familiar, estilos educativos parentais, qualidade da presença dos pais no lar, fratria, saúde física e mental do casal, nível socioeconómico e ainda disfuncionalidade familiar (Oliveira, 2007).

2.8. Motivação

Não é por acaso que nos debruçamos nesta fase do nosso trabalho numa forma mais aprofundada sobre a motivação, mais concretamente a motivação escolar dado que esta como é óbvio está sempre directa ou indirectamente correlacionada com os indicadores de

insucesso escolar já acima referidos e ainda diversos constructos, nomeadamente inteligência, aprendizagens, compreensões de tarefa, entre outros.

O conceito de motivação é absolutamente crucial no estudo das ciências sociais, contudo a sua utilização é por vezes aligeirada. Assim, a motivação é um termo utilizado no senso comum de uma forma simplista, sendo por vezes confundida a noção de motivo, intenção, desejo e expectativa (Heckhausen, 1991, cit. in Jesus, 2004). Numa outra perspectiva a motivação é, como já referimos um conceito utilizado em diversos domínios e em diferentes teorias, nomeadamente em psicologia, com frequência de uma maneira ambígua, vaga e com diferentes significados (Mook, 1987, cit. in Jesus, 2004).

Ford e Nichols (1991) consideram a motivação como algo imprescindível a referir sempre que se trabalha ou investiga sobre o insucesso escolar. Os mesmos autores consideram que a realização escolar é o resultado da inter-relação entre motivação, capacidade e ambiente responsivo. A motivação tem vindo a ser considerada como um factor de relevo nos contextos escolares, onde é vista como determinante para o sucesso da aprendizagem dos alunos (Fontaine, 1990; Lemos 1993).

Podemos dizer que as definições de motivação são tantas quantas as diferentes correntes psicológicas. Contudo, do latim motivação significa “movere” movimentar-se e as teorias mais recentes salientam sobretudo a sua ligação e relação das **crenças**, valores e dos objectivos com acção. Segundo Fontaine (1997) a motivação não se apresenta como um traço geral interno e estável mas antes como tendo um carácter multifacetado e variável de acordo com os contextos.

A motivação é encarada como uma apetência que o indivíduo tem para alcançar o sucesso em função de uma satisfação intrínseca. Contudo, o receio do fracasso provoca ansiedade que pode conduzir a comportamentos de fuga. Os alunos com débil motivação que desvalorizam os sucessos e apresentam também características de desânimo, baixa auto estima de um modo geral têm tendência a atribuir os seus insucessos a causas externas e os sucessos a causas internas, não querendo assumir as responsabilidades dos seus fracassos (Lemos, 1993).

Completando este pensamento, Licht e Kistner (1986, cit. in Sá, 1997) afirmam que os alunos entram num ciclo vicioso que se caracteriza pela ausência de esforço e de vontade para a realização de tarefas escolares, desvalorizando a escola e assumindo um comportamento de desistência que pode ser generalizado a outros contextos que não só os escolares.

Segundo Lieury e Fenouilet (1997), Maehr e Meyer (1997, cit. in Brophy, 2010), Thrash e Elliot (2001, cit. in Brophy, 2010) a motivação é um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, orientação e finalmente da intensidade e persistência, isto é, quanto maior é a motivação, maior é a actividade e a persistência. Assim deve ser vista como um modo para atingir o sucesso escolar (Oliveira 1999) sendo necessário que todos os contextos, nomeadamente o escolar e familiar se apresentem também como facilitadores. Desta forma podemos considerar a motivação como um motor para a aprendizagem. Brophy (2010) menciona, também, que os motivos são hipotéticos constructos usados para explicar porque é que as pessoas optam por executar aquilo que fazem. Neste seguimento, refere-se, ainda, que os motivos distinguem-se de objectivos e estratégias, uma vez que os primeiros dizem respeito a uma acção sequencial e os segundos referem-se aos métodos utilizados para atingir os objectivos e satisfazer os motivos (Brophy, 2010).

Escoriza (1985, cit. in Oliveira, 2009) realça três aspectos da motivação: selectividade (o indivíduo selecciona os estímulos provocando actuação e intencionalidade), persistência (isto é, continuidade da acção na direcção eficaz, tendendo à manutenção do equilíbrio e regulação homeostática) e compensação (efeito ou objectivo atingido).

Tendo em conta, não só o objectivo do presente estudo, bem como o público-alvo a atingir, torna-se de extrema importância realçar que:

No contexto de sala de aula, o conceito de student motivation é usado para explicar o grau no qual o estudante investe a atenção e esforço nos mais variados objectivos, os quais podem ou não ser os desejados pelos seus professores. A motivação dos estudantes está enraizada nas suas experiências subjectivas, especialmente naquelas conectadas com a sua vontade de iniciar actividades de aprendizagem e a razão pelas quais as fazem”²

(Tradução nossa, Brophy, 2010, p. 3)

² In the classroom context, the concept of student motivation is used to explain the degree to which students invest attention and effort in various pursuits, which may or may not be the ones desired by their teachers. Student motivation is rooted in students’ subjective experiences, especially those connected to their willingness to engage in lessons and learning activities and their reasons for doing so.

Do mesmo modo que as definições de motivação podem ser inúmeras, o mesmo se verifica quando falamos de teorias da motivação, nomeadamente as correntes Behavioristas, onde o comportamento depende dos reforços e das suas contingências; as Cognitivistas valorizam a percepção e o significado das situações para o sujeito nas suas expectativas; e, finalmente, as Humanistas que realçam a liberdade, a autonomia funcional das motivações, o desejo de auto-realização, entre outras.

As investigações no campo da motivação em contexto escolar tem realçado a forte relação existente entre as cognições e a forma como os indivíduos investem nas tarefas escolares. Lemos (1993, cit. in Jesus 2000) aponta para que os processos cognitivos motivacionais se caracterizam pela previsão e avaliação de julgamentos relacionados com a própria capacidade para realizarem determinadas tarefas e pensamentos, acerca do desejável para os mesmos.

Na década de sessenta gerou-se alguma polémica quando alguns autores apontaram para uma divisão entre motivação intrínseca e extrínseca. Para Deci (1975) a motivação intrínseca, também denominada por alguns autores de “auto motivação”, o sujeito/aluno realiza e persiste numa determinada tarefa sobretudo pela satisfação e prazer que essa mesma tarefa lhe causa e não, por qualquer tipo de recompensa externa que possa receber. Assim, a actividade é vista como um fim em si mesma.

Quanto à motivação extrínseca o sujeito/aluno desenvolve uma tarefa, única e simplesmente com o objectivo de conseguir uma recompensa externa. Isto é, os factores motivadores não estão centrados no indivíduo nem na actividade, mas sim em incentivos externos. Neste caso o aluno investe com o objectivo de satisfazer alguém.

Estudos levados a cabo por Deci (1975) constataram que os alunos que apresentavam maior motivação intrínseca para a realização de tarefas obtinham também maior sucesso na realização das mesmas.

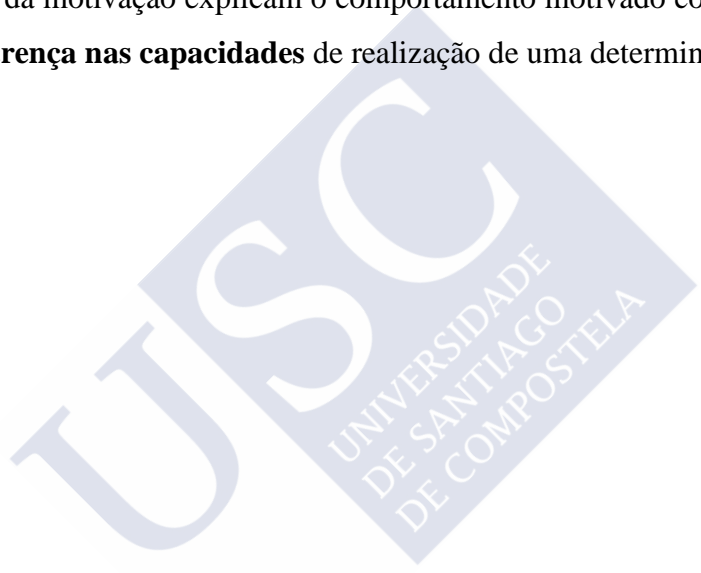
A motivação intrínseca baseia-se nas necessidades inatas de competência, ao mesmo tempo que as crenças de competência aumentam o interesse intrínseco pelas actividades (Deci e Ryan, 1985, cit. in Monteiro, 2007). Os mesmos autores consideram que a auto-determinação associada a factores intrínsecos de competência desenvolve a autonomia no aluno.

Entretanto nem todos os estudos a este respeito são consensuais como já referimos acima, nomeadamente, quando se colocou em causa a utilização das recompensas, prémios e punições com vista a elevar a motivação para a realização escolar dos alunos. DeCharms

(1968) referia que a utilização abusiva de motivos extrínsecos poderia ainda provocar uma maior diminuição dos motivos intrínsecos.

Numa perspectiva mais cognitivista Atkinson (1957/1983) afirma que a motivação surge como a necessidade do indivíduo obter sucesso (reforço positivo) ou como a necessidade de evitar o fracasso (reforço negativo). A busca de sucesso é semelhante à motivação de êxito pela probabilidade de o mesmo acontecer. A tendência em evitar o fracasso é igual à motivação para evitar o mesmo.

Se num aluno predomina a necessidade de êxito, este pode aumentá-lo mesmo quando confrontado com algum fracasso, por outro lado o sucesso fácil pode diminuir a motivação, sobretudo a intrínseca. É no seguimento destas várias investigações que diferentes teorias da motivação explicam o comportamento motivado como dependendo de factores como a **crença nas capacidades** de realização de uma determinada tarefa.



3. Motivational Systems Theory (M. E. Ford, 1992)

Apesar de continuarmos neste subcapítulo a abordar as questões da motivação, resolvemos diferenciá-lo do ponto anterior pelo facto da “Motivational Systems Theory” (MST) ser a teoria de base para os padrões motivacionais e de crenças pessoais, constructo com relevância neste trabalho e sobre o qual irão debruçar-se algumas análises estatísticas. Assim, no decorrer da década de 70, verificaram-se elevados avanços no que concerne à investigação das Teorias da Motivação. Como resultado desses estudos foram otimizados e promovidos conceitos como objectivos, expectativas, crenças e emoções. Por outro lado verificou-se uma acentuada tónica das influências motivacionais sobre a aprendizagem, a realização e o bem-estar.

São exemplos disto, o desânimo apreendido de Seligman (1975), o conceito de auto-eficácia de Bandura (1977-1982), a auto-estima como um conceito fundamental da motivação (Covington e Beery, 1976; Weiner, 1974-1979, cit. in Ford e Smith, 2007). Podemos ainda salientar teorias centradas na motivação intrínseca e auto-determinação (Deci, 1975; Deci e Ryan, 1985) entre outros.

Toda esta panóplia de estudos foram enriquecendo investigadores e profissionais na tentativa de compreender e até promover o desenvolvimento do funcionamento óptimo quer em crianças, quer em adultos (e.g.; Csikszentmihalyi, Abuhamdeh e Nakamura, 2005; Dweck, 2006; Ekman, 2003; Locke, 2002; Maddux, 2002; Vansteenkiste, Lens e Deci, 2006; Weiner, 2005, cit. in Ford e Smith, 2007).

Contudo, não é comum encontrar estudos empíricos com objectivos claros para examinar os padrões de influência de todo o espectro de processos motivacionais. E apesar de durante muito tempo as evidências serem mais sugestivas que conclusivas, um estudo de Berner e Ford (2004), acerca do uso do computador em sala de aula permitiu quantificar resultados através de um modelo que inclui a avaliação das principais componentes da motivação: Metas (percepção da importância da tecnologia e da vontade de aprender), crenças pessoais e emoções (reações emocionais à tecnologia) e factores contextuais.

Entretanto mais um estudo levado a cabo por Wentzel, Filisetti e Looney (2007), mostrou os benefícios do empirismo numa abordagem integradora relacionada com objectivos, emoções, crenças nas capacidades e crenças no contexto.

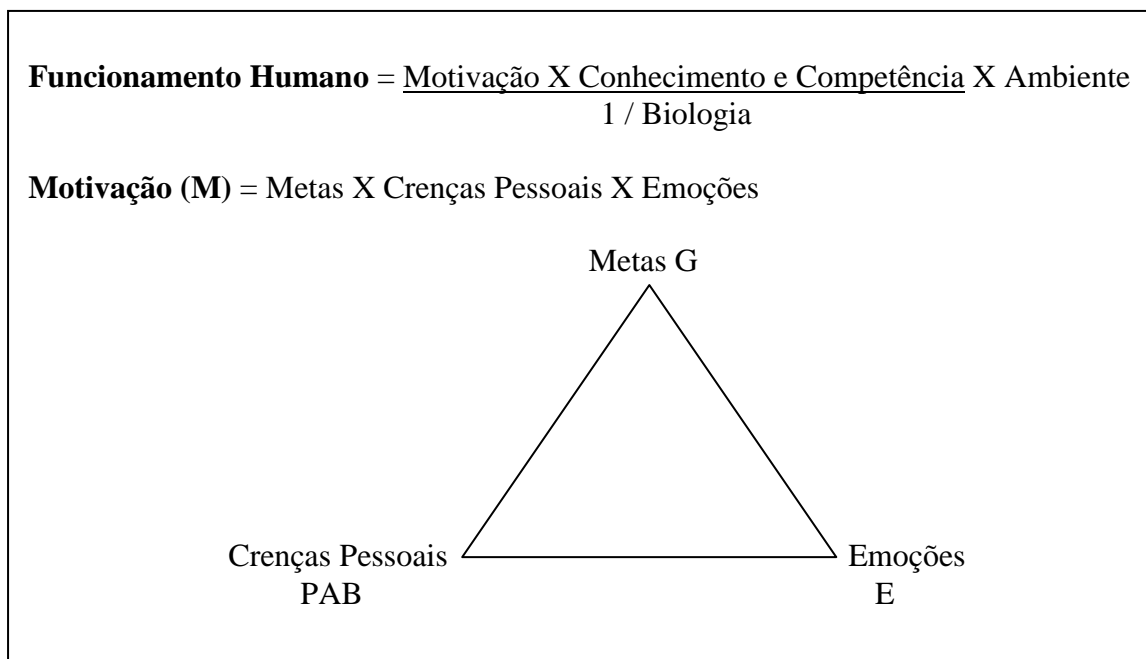
Retomando então, a ideia do funcionamento humano óptimo ou eficaz, isto significa então, um sistema que está a funcionar bem não só em termos de resultados na produção mas também na qualidade, na coerência e no equilíbrio (Constantine e Sue, 2006; Sheldon, 2004, cit. in, Ford e Smith, 2007).

Dando continuidade a esta linha de pensamento e com o objectivo de sintetizar e facilitar aos investigadores mais de vinte teorias da motivação Ford (1992), a Motivational System Theory (MST), define a motivação como a organização de padrões intimamente interligados num conjunto de processos psicológicos: objectivos/metapessoais, crenças e convicções pessoais, emoções (Ford e Smith, 2007), que promovem no indivíduo a análise da percepção que possuem relativamente a um determinado problema, neste caso o alcancem ou não do sucesso escolar, promovendo a tomada de decisão sobre o comportamento a adoptar: O investimento no seu sucesso, ou a desistência no mesmo.

Ford e Smith (2007) alertam ainda para o facto do funcionamento humano não ser apenas determinado pelos três factores psicológicos apresentados: objectivos, crenças pessoais e emoções, sendo também determinado pelos conhecimentos e competências existentes, bem como a resposta por parte do contexto/ambiente. Isto é, um indivíduo licenciado, pode ter como objectivo ingressar no 3.º Ciclo de estudos – doutoramento, pode acreditar que é capaz, que tem competências para esse efeito, e pode ter sabedoria emocional que suporte o investimento pessoal na busca do objectivo, no entanto, o indivíduo pode simplesmente não reunir os pré-requisitos em termos de competências para o ingresso, ou, por infortúnio, por limite de vagas ou pela não abertura de candidaturas, não haver resposta ao objectivo individual.

A figura 3 representa a fórmula do funcionamento humano apresentada pela Motivation System Theory (MST) integrando os processos que compõem a motivação que no seu conjunto são designados por “Motivational Headquarters” (Ford e Smith, 2007, p. 156).

Figura 3 - Fórmula para o funcionamento humano. “Motivational Headquarters”



Fonte: Ford e Smith, 2007, p.156

A figura congrega a definição de motivação, abrangendo os processos psicológicos (metas, crenças pessoais e emoções). Adequa-se coerentemente com a perspectiva do que se considera o óptimo funcionamento que como já referimos, transmite a ideia de algo que está a funcionar bem, em equilíbrio.

O óptimo funcionamento, situação que procuramos compreender, transmite a ideia de um sistema que está a funcionar bem, não só em termos de resultados na produção, mas também em termos de desenvolvimentos e consequentes qualidades. Ford e Smith (2007) afirmam que o funcionamento óptimo ou eficaz implica experiências, que envolvem por sua vez, a aproximação de metas a um nível óptimo de desafio; com uma atenção intensa e centrada sobre os objectivos; um sentido de controlo pessoal e eficácia, e os sentimentos de gozo e de prazer, estando portanto intimamente relacionado com as metas/ objectivos, capacidade de crenças pessoais e emoções, sendo esta mais uma das fortes razões que nos levam a reflectir sobre este mesmo quadro teórico. O funcionamento eficaz está assim fortemente dependente da motivação, sendo este um importante factor contribuinte do funcionamento eficaz, mas não o único, já que a habilidade ou a competência, bem como as respostas ambientais, tal como foi anteriormente referido, têm também forte influência no funcionamento:

Realização/Competência = Motivação x Habilidade x Ambiente Responsivo
--

(Ford, 1992, p. 123)

Sendo a motivação um dos principais factores capazes de contribuir para o funcionamento eficaz do ser humano (Ford, 1992), tem sem dúvida, um dos principais focos de atenção, ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Na Motivational System Theory (M.S.T.), a motivação representa uma das quatro fontes de influência a ser contabilizado nos padrões de comportamento humano: Influências biológicas, influências ambientais, influências motivacionais, psicológicas e comportamentais.

Nalgumas situações a motivação poderá apresentar uma influência dominante, contudo noutras situações pode ser menos influente, por exemplo num caso de elevada fragilidade biológica, ou mesmo restringido por severas limitações sociais. Podemos dizer que se verifica uma tendência para uma maior especialização académica no que concerne às teorias da motivação contemporânea, tornando-a num conceito mais preciso e restrito. Para a M.S.T., sem dúvida esta necessidade de precisão e alcance é absolutamente essencial.

Assim poderemos afirmar que a reunião das diferentes teorias da motivação (mais de vinte teorias) em torno da M.S.T. permitiu uma conceptualização mais clara e, uma forma integradora que incide sobre o conteúdo, sobre os processos envolvidos, isto é, os três componentes básicos dos padrões motivacionais: objectivos pessoais, crenças pessoais e os processos de excitação emocional.

É interessante também referir que a M.S.T. acrescenta novas ideias, mas sem se apresentar incompatível com outras teorias já existentes. Pelo contrário reconhece e capitaliza pontos fortes das várias teorias existentes e como podem ser organizados num quadro comum.

A M.S.T. responde de certa forma às preocupações levantadas por Staats (1991) no seu ensaio *theoretical unification*.

“Nós nunca iremos conseguir um domínio, relacionado, significativo, coerente e compacto do conhecimento, se não se relacionar e organizar os fenómenos estudados... Como exemplo, considerar tais fenómenos como interesses, atitudes, emoções, valores, reforço do valor, preferências, motivações e sentido de avaliação... Existe alguma relação entre esses fenómenos? Poderiam ser criadas pontes entre os vários princípios subjacentes nas teorias?”

(Tradução nossa, Staats, 1991, p. 905-906, cit. in Ford e Smith, 2007)

A M.S.T. é uma teoria abrangente do funcionamento humano e de desenvolvimento que foi projectada para representar todos os componentes dos processos da pessoa e como eles são organizados em padrões complexos de funcionamento unitário em ambientes variáveis.

Num contexto mais amplo esta teoria permite-nos descrever como os processos biológicos, ambientais, psicológicos e comportamentais interagem, de modo a produzir o funcionamento humano eficaz ou ineficaz da pessoa como um todo.

Em síntese poderemos dizer que a M.S.T. tem na sua origem cinco grandes objectivos que passamos a citar:

1. Clareza conceptual
2. Integração teórica
3. Taxonomia para orientar pesquisas
4. Utilidade prática para enfrentar problemas do mundo real
5. Inspirar no campo da motivação

No seguimento da explanação da Teoria que acabamos de apresentar, surge a necessidade de evidenciar o que já referimos anteriormente, mais especificamente no que diz respeito às principais componentes da motivação, isto é, objectivos/metapessoais, padrões de crenças pessoais e emoções. Deste modo, os próximos três subcapítulos debruçar-se-ão sobre estes parâmetros, encontrando-se, sempre, em estreita ligação com as questões inerentes ao sucesso e insucesso escolar. Ressalvamos, porém, que a Teoria de Ford relativamente à M.S.T. é bem mais abrangente, ou seja, pode-se adaptar aos diferentes contextos do indivíduo (e.g., pessoal, social, escolar, profissional). Contudo,

neste trabalho a presente Teoria foi utilizada tendo em consideração apenas o âmbito escolar.

3.1. Objectivos/Metas Pessoais

As crenças pessoais são pensamentos avaliativos que envolvem uma comparação entre uma consequência desejada, ou seja uma meta e uma consequência previsível, isto é, aquilo que a pessoa espera que aconteça, se atingir essa meta.

Assim “as crenças pessoais relativas a um determinado objectivo não têm qualquer significado funcional se o objectivo está inactivo ou se não apresenta qualquer valor para o indivíduo” (Ford, 1992 p. 125). Deste modo quando um objectivo é relevante, activo é considerado que as crenças pessoais terão algum impacto motivacional. Entretanto, as crenças pessoais poderão ter um forte impacto, quando efectivamente estão ancoradas a uma meta claramente determinada Ford (1992).

Poderemos dizer que as metas pessoais apresentam duas propriedades básicas, isto é, por um lado representam os resultados a serem atingidos ou evitados e por outro lado activam outros componentes do sistema da pessoa para tentar concluir os resultados ou até impedi-los conforme a situação (Austin e Vancouver, 1996; Ford, 1994).

Neste sentido as metas cognitivas colocam á disposição o alvo no qual se pode centrar a sua atenção assim como os critérios que permitem avaliar a eficácia da actividade desenvolvida.

Bargh e Chartrand (1999, cit. in Ford e Smith 2007) afirmam que mesmo as metas mais complexas não exigem um acto de vontade para organizar e processar a informação e respectiva acção. Elas podem ser estimuladas por agentes externos tais como informação ambiental e outros acontecimentos, deste modo as associações do meta contexto foram aprendidas e automatizadas. É por esta razão que as avaliações meta projectadas para trazer objectivos inconscientes á consciência são decisivos nas intervenções destinadas a facilitar a tomada de decisão e mudança de comportamento (Ford e Nichols, 1991, 2005, cit. in Ford e Smith 2007).

3.2. Crenças Pessoais

Percorrendo alguns estudiosos, que de alguma forma se debruçaram sobre a importância das crenças pessoais, poderíamos por exemplo, começar por Sigel (1985) que

se referiu ao conceito de crenças como o conhecimento em que o sujeito sabe que aquilo que apoia é provavelmente verdade, sem contudo ter de haver provas que o sustentem.

Podemos dizer que crenças são pensamentos que o indivíduo vai construindo em contacto com a realidade, nas vivências do dia-a-dia. Citando de novo Sigel (1985) a crença não necessita de comprovação para ser mantida pelo aluno e desde o momento que se mantém é considerada pelo próprio como verdadeira. As crenças permitem ao indivíduo lidar com as suas vivências de uma forma mais facilitada e eficaz.

As crenças podem-se ir alterando como resultado da educação, dos efeitos provocados pelos mass media e pelos outros significativos. Continuando a linha de pensamento de Sigel (1985), este autor fala de um sistema de crenças, isto é, um conjunto de crenças que se inter-relacionam.

Entretanto, Megilliandy-de Ligi e Sigel (1995) avançam para a expressão de complexo de crenças em que cada componente está ligado a outro através de um componente cognitivo central. Para estes investigadores os componentes do complexo são: conteúdo cognitivo, a estrutura, a fonte, a função, a relação com o afecto, intenção e o valor.

Explorando melhor cada um destes conceitos, podíamos dizer que, quanto ao conteúdo cognitivo, as crenças são conhecimento, isto é, cognição. Contudo, diferente de atribuições ou mesmo percepções. No que se refere à estrutura, as crenças apresentam-se organizadas em domínios, com diferentes níveis de permeabilidade, podendo assim implicar com o nível de alteração das crenças.

Quanto à fonte das crenças, como já referimos atrás, encontra-se nas vivências e experiências do quotidiano e em todo o processo de socialização. A função das crenças, e, correndo o risco de sermos redundantes é lidar efectivamente de uma forma mais eficaz com seu dia-a-dia. No que concerne à relação das crenças com os afectos os estudos apontam para que estes tanto possam actuar como facilitadores ou inibidores do pensamento cognitivo. Quanto à relação das crenças com a intenção são de facto o nível de desejo do aluno para alcançar uma meta ou objectivo. Finalmente a relação de crenças com o valor diz respeito ao que o indivíduo considera importante, por exemplo, na sua realização escolar.

Outro importante autor e já várias vezes por nós mencionado neste trabalho é Bandura (1989) que relaciona a auto-eficácia com as crenças pessoais, já que define a primeira mais como uma percepção ou expectativa acerca das próprias capacidades do que das reais competências, apesar de admitir que na maioria das situações as expectativas são

realistas. Continuando este pensamento o autor diz: “não se referir às competências que o sujeito possui, mas aos julgamentos acerca do que o indivíduo pode fazer, quaisquer que sejam as competências que possui” (p. 391).

Assim estas crenças nas capacidades pessoais acabam por ser determinantes na deliberação sobre se o aluno, por exemplo, apresenta conhecimentos, habilidades, e capacidades biológicas que lhe permitam atingir uma determinada meta ou objectivo. Esta componente da motivação, apesar de algumas “nuances”, aproxima-se da auto-eficácia de Bandura (1992) e, também, da Teoria de Ford e Smith (2007).

Ford (1992) esmiúça um pouco mais estes conceitos dizendo que a noção de crença nas capacidades permite um maior alcance teórico e de precisão, enquanto que o conceito de auto-eficácia é mais débil na clarificação dos diferentes tipos de habilidades envolvidas nos julgamentos.

Bandura (1986) afirma que as competências abarcam a coordenação e organização de múltiplas variáveis nomeadamente cognitivas, sociais e motoras. As crenças pessoais são fundamentais para manter níveis elevados de padrões motivacionais e demonstrando a convicção que o futuro pode ser melhor que o presente.

É assim imprescindível que o aluno acredite que existem meios para atingir os objectivos, neste caso o sucesso e realização escolar, acreditando quer nas pessoas quer nos recursos. Esta crença é decisiva para que haja investimento em busca do objectivo. A esta convicção, a MST apelida de personal agency beliefs (PABs) (Ford e Smith, 2007).

Os autores acima referidos evidenciam as funções das crenças pessoais na motivação, ou seja que estas têm como missão aconselhar e dirigir, em função da avaliação dos objectivos, analisando se os mesmos são realistas e alcançáveis.

Quando falamos das crenças, obrigatoriamente teremos de referir dois eixos principais que agindo em paralelo se designam de padrões motivacionais:

- Crenças nas capacidades pessoais
- Crenças no contexto

As crenças nas capacidades pessoais são semelhantes ao conceito de auto-eficácia de Bandura (1993). Contudo no âmbito das MST as crenças nas capacidades representam o que a pessoa está a pensar, quando considera que tem o que é necessário para realizar com sucesso, um determinado objectivo (Ford e Smith 2007). Isto é, no caso do nosso estudo, se o aluno possui conhecimentos, habilidades e capacidades biológicas para conseguir alcançar a sua meta.

Já as crenças no contexto implicam pensar e avaliar uma meta, mas perspectivando se o contexto vai funcionar como facilitador ou inibidor do investimento necessário para atingir essa meta. Deve, por isso, ter-se atenção no contexto às oportunidades, estruturas, disponibilidades, equipamentos necessários, clima emocional positivo entre outros (Ford e Smith, 2007). Por tudo isto as crenças no contexto também dependem de factores ambientais que poderão também ser promotores ou inibidores na procura do objectivo.

É também importante, ter em linha de conta diversos elementos imprescindíveis para conseguir ter uma resposta positiva do ambiente (Ford, 1992). Desta forma para obter maiores benefícios do contexto é necessário que este esteja em sintonia com os objectivos traduzindo-se num ambiente influente sem contudo ser absolutamente determinante, de acordo com Ford (1992).

As características do ambiente tem de proporcionar condições para a busca do objectivo, por exemplo, poderá ser extremamente difícil um aluno estudar ou preparar-se para um teste ou exame num lugar extremamente ruidoso, escuro ou fisicamente inseguro.

Assim em conclusão para falarmos de um ambiente optimizado este deve apresentar regras claras e sem ambiguidades, a existência de recursos físicos e humanos e um clima emocional facilitador de um funcionamento eficaz baseado na cordialidade, confiança e apoio social.

Estas variáveis que fomos referindo, sobretudo o clima emocional, têm vindo a ser associadas à motivação, à aprendizagem e ao desempenho em contextos muito diversos, nomeadamente no contexto escolar (e.g., Baumrind, 1978; C. Bergin, 1987; Brophy, 1987; Cohen e Wills, 1985; Erickson, 1963; Karimi, 1988; Zand, 1972, cit. in Ford 1992).

3.2.1. Padrões de Crenças Pessoais

A MST, percebendo a importância de construir inequivocamente a representação de padrões motivacionais, criou a Taxonomia dos padrões de crenças pessoais, que consiste na combinação de três diferentes formas de crenças no contexto, isto é positivas, moderadas ou negativas e três diferentes formas de crenças nas capacidades pessoais ou seja forte, moderado ou negativo, Taxonomia a que Ford (1992) classifica como um *heurístico esquema 3x3, resumindo assim 10 padrões* (p. 133). Para cada padrão a definição do conceito foi adaptado do *Webster's Seventh New Collegiate Dictionary* dicionário escolhido por Ford, cujas definições se encontram expostas na página 134 do livro: *Motivating Human – Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs* (1992)

Assim a figura que se segue é um quadro que representa a fundamentação teórica que procura dar respostas a um aspecto central do nosso trabalho/investigação, perceber se o padrão de crenças pessoais poderá influenciar o comportamento pró-activo do aluno.

Figura 4 - Taxonomia dos padrões de crenças pessoais - Motivational System Theory

		Capability Beliefs		
		Strong	Moderate or Variable	Negative
Context Beliefs	Positive	R Robust Pattern	E Encouraged P.	F Fragile P.
	Moderate or Variable	T Tenacious P.	C Cautious P.	I Insecure P.
	Negative	A1/A2 Antagonistic or accepting P.	D Discouraged P	H Hopeless P.

Fonte: Ford e Smith, 2007, p. 159

Com a intenção de evidenciar a importância dos padrões de crenças pessoais na nossa investigação, salientamos a afirmação Ford (1992) ao insistir que se deve avançar com a crença de que “os padrões motivacionais podem ter um impacto positivo, especialmente se as crenças permanecerem determinadas e persistentes” (p. 137). Esta é de facto uma das afirmações determinantes para o nosso estudo, dado que acreditamos que a persistência e determinação (características inerentes a alguns padrões) podem ter um impacto positivo, no nosso caso, no sucesso escolar e social do aluno.

Torna-se imprescindível, antes de reflectirmos sobre cada um dos padrões, reforçarmos a ideia de que nenhum padrão é o melhor para todas as situações, pois todos os padrões podem facilitar o funcionamento eficaz, dependendo sempre da situação e das circunstâncias que a situação compreende (Ford, 1992, p. 137). Insistindo nesta visão de Ford (1992), torna-se conveniente clarificar e esclarecer que os padrões não são necessariamente consistentes e estáveis, representam sim pensamentos sobre os recursos

personais e ambientais, que podem variar de situação para situação, podendo ainda mudar de forma significativamente ao longo do tempo, perante uma mesma situação. **Com base nos alertas fornecidos por Ford, pretende-se perceber o padrão motivacional dominante do aluno, perante uma situação específica – o percurso escolar de sucesso.**

Robust Pattern (Ford, 1992; Ford e Smith, 2007)

O modelo **Robusto** (Robust Pattern) relaciona-se com indivíduos/alunos que se caracterizam por apresentarem fortes convicções positivas nas crenças da sua capacidade e simultaneamente, crenças no contexto. Assim, deste modo, demonstram elevadas expectativas na concretização dos seus objectivos, independentemente dos diferentes tipos de constrangimentos que possam surgir. Mesmo quando, perante esses obstáculos o indivíduo encara-os como temporários e acreditando sempre na sua capacidade para os resolver e evitar o fracasso. Neste seguimento, o modelo *robusto* de crenças pessoais é o mais completo e poderoso padrão motivacional (Bandura, 1982; Deci e Ryan, 1985; Seligman, 1991; Snyder et al., 1991, cit. in Ford, 1992). Poderíamos dizer que seria o modelo ideal para o aluno que pretende elevados resultados escolares.

Tenacious Pattern (Ford 1992; Ford e Smith, 2007)

O modelo **Tenaz** (Tenacious Pattern) evidencia também alguém com elevado potencial motivacional com forte investimento e persistência mesmo em contextos stressantes e, que de certa forma conseguem antecipar possíveis obstáculos nesse mesmo contexto. Desta forma previne situações que impeçam o alcance dos seus objectivos e, pelo contrário preparar-se para lidar com os obstáculos.

Encouraged Pattern (Ford e Smith, 2007)

O Encouraged Pattern, apelidado também por Modest Pattern (Ford,1992), traduzido agora por nós por padrão **Modesto**, caracteriza-se por um indivíduo que, apesar de investir no esforço para conseguir atingir os seus objectivos acredita um pouco menos nas suas competências atribuindo mais a si a falibilidade e acreditando sobretudo mais na ajuda do contexto se este for positivo. Trata-se assim de um sujeito com grande potencial

para desenvolver aprendizagens e competências no contexto com a ajuda e cooperação dos outros. É o exemplo de um possível trabalho em grupo em ambiente de sala de aula.

Cautious Pattern (Ford e Smith, 2007)

“Por vezes penso que vou fazer tudo certo mas outras vezes temo o pior” (Ford, 1992 p 135), é exactamente esta característica de oscilação, incerteza e mesmo vacilação entre expectativas favoráveis e desfavoráveis para atingir objectivos que definem este indivíduo como de padrão **Vulnerável**. Isto não significa que nestes sujeitos os níveis motivacionais possam impedir o alcançar de objectivos. Contudo, podem facilitar eventualmente o desencadear de sintomas de ansiedade e angústia que, podem intervir no patamar das metas e objectivos a que se propõe atingir. A este padrão de crença pessoal Ford em 1992 atribui-lhe a expressão Vulnerable Pattern.

Antagonistic Pattern (Ford e Smith, 2007) – A1

No padrão de crença pessoal **Antagónico** (A1) os indivíduos caracterizam-se por fortes crenças nas capacidades mas crenças negativas no contexto. É também visível uma preocupação e um esforço pró activo no sentido de preservar a auto-determinação. Distingue-se do padrão Aceitável (A2) pelo índice negativo de expectativas que apresenta que podem conduzir, por oposição ao padrão citado a comportamentos anti-sociais, nomeadamente protesto e reclamação, (Brehm e Brehm, 1981; Chesney e Rosenman, 1985; Dodge, 1980, cit. In Ford, 1992).

Accepting Pattern (Ford, 1992) – A2

Os indivíduos de padrão **Aceitável** caracterizam-se por sentimentos de auto-suficiência com um elevado grau de desconfiança e hostilidade contra o ambiente. São pessoas que de uma forma geral atribuem as culpas ao contexto e não a falhas ou problemas seus, razão pela qual continuam a manter um certo grau de motivação mesmo em ambientes desagradáveis. Apresentam contudo um padrão de motivação extrínseco que os podem conduzir a alguma perda de auto-determinação (Deci, 1980). Adaptam-se à realidade usando estratégias cognitivas para reduzir o impacto de um ambiente instável, ou

seja, manifestam uma atenção selectiva e controlada, (Weizs e Cameron, 1985; Weiz, Rothbaum, e Blackburn, 1984, cit. In Ford, 1992).

Fragile Pattern (Ford, 1992; Ford e Smith, 2007)

Este padrão de crenças pessoais de tipo **Frágil** apontam para indivíduos com forte crença no contexto, centrando-se o *handicap* mais as suas capacidades, o que contrasta de todo com os padrões Antagónico ou Aceitável referidos anteriormente. Estes sujeitos atingem os objectivos previstos, portanto, não afectando o funcionamento normal desde que, não surjam adversidades no contexto. Caso contrário assumem sentimentos de auto-desaprovação e auto-desvalorização baixando os índices de motivação, acompanhados de emoções negativas e acreditando numa possível solução apenas se existir ajuda no contexto. Pessoas que manifestam este padrão culpam-se a si próprios retirando qualquer responsabilidade do contexto (Bandura, 1982; Dweck e Leggett, 1988; Kolligian, 1990; cit. in Ford, 1992).

Insecure Pattern (Ford e Smith, 2007)

Os indivíduos que evidenciam um padrão de crenças pessoais de **Auto-dúvida** assemelham-se aos sujeitos de padrão Frágil dado que também apresentam uma forte falta de auto-confiança e não acreditam nas suas capacidades pessoais. Contudo diferenciam-se do padrão Frágil no aspecto em que a crença no contexto não é tão segura. Assim sendo, a probabilidade de prosseguir e atingir os resultados desejados é mais difícil e por consequência há menos investimento no esforço e logicamente menores níveis de motivação. Este padrão também foi definido com o nome de Self-Doubting Pattern (Ford, 1992).

Discouraged Pattern (Ford,1992; Ford e Smith, 2007)

O padrão **Desencorajador** como o próprio nome indica desencoraja, não incentiva à motivação, ou seja, é mesmo fortemente desmotivador. O indivíduo enquadrado neste padrão Desencorajador, para além de acreditar debilmente nas suas capacidades, por outro lado também não sente confiança no contexto. A característica que prevalece e que pode ser responsável pela aquisição de bons resultados é a auto-determinação. Se esta

competência não existe e o indivíduo não atinge as suas metas, pode o mesmo entrar em processos emocionais muito negativos de desespero e desânimo, “Competent-Incompetent Desperation Shift” (CIDS) (Benight’s, 1992) também conhecido pela teoria da morte súbita.

Hopeless Pattern (Ford, 1992; Ford e Smith, 2007)

A M.S.T. parte do pressuposto que as hipóteses de sucesso são elevadas quando o indivíduo evidencia elevadas crenças pessoais e crenças no contexto. Ora finalmente no padrão de crenças pessoais **Desesperado** o indivíduo apresenta um padrão motivacional extremamente fraco, dado que, o sujeito não acredita nem nas suas capacidades nem nas potencialidades do contexto e por isso antecipa e prevê mesmo situações carregadas de grande negatividade (Abramson, Metalsky, e Alloy, 1989; Seligman, 1975; Patillo, 1990, cit. in Ford, 1992). O sujeito não consegue perceber nem perspetivar qualquer tipo de resultado com sucesso, muito pelo contrário tudo toma contornos de impossibilidade e fatalidade e nada lhe faz prever a alteração deste desfecho. Pelas razões descritas este padrão de Desesperado tem estado muitas vezes relacionado com situações de depressão e com morte prematura (Patillo, 1990; Seligman, 1975).

Em conclusão os padrões de crenças pessoais como já referimos, não são obrigatoriamente consistentes e estáveis, ou mesmo fazendo parte das qualidades da pessoa. Representam sim, pensamentos sobre os recursos pessoais e ambientais que podem variar de situação para situação e ao longo do tempo

Assim o que o nosso estudo pretende perceber é o padrão motivacional do indivíduo perante uma situação específica, a procura de sucesso escolar. Também poderemos dizer que alguns padrões são susceptíveis de serem influenciados por mudanças significativas nas capacidades pessoais, ou nas respostas de contexto. Por este motivo reafirmamos a aposta na crença que o impacto positivo favorece a determinação que no nosso estudo poderá ter influência positiva no sucesso/realização escolar.

Apesar de ser importante referir e compreender que nenhum padrão de crenças pessoais é o melhor para todas as situações, curiosamente todos os dez padrões podem facilitar um funcionamento eficaz. Na maioria dos casos, no entanto, esse funcionamento eficaz, é facilitado pela manutenção de padrões de crenças pessoais Robusto, Tenaz ou Modesto (Bardon e Ford, 1990,1991; Beck e Freeman, 1990; Seligman, 1991, cit in. Ford, 1992)

Reforçamos a ideia que no nosso estudo os padrões Robusto, Tenaz ou Modesto pela persistência e determinação conduzem ao funcionamento eficaz e uma maior perspectiva de sucesso/realização escolar. Especificando, o padrão de crenças pessoais Robusto é o mais forte e adapta-se sobretudo a situações que exigem um desempenho independente e eficaz, como por exemplo a realização de um teste/exame, exigindo a auto-confiança no seu mais elevado nível e uma boa execução das rotinas aprendidas (Bandura, 1986; Bardón e Ford, 1990, 1991).

Entretanto, o padrão de crenças pessoais Modesto é adequado em situações de preparação para desempenhos futuros, exemplificando melhor, o estudo de preparação para um teste/exame (Bandura, 1986), e ainda trabalhos em grupo, cujas capacidades no relacionamento interpessoal é fundamental.

Finalmente, um indivíduo com padrão de crença pessoal Tenaz, graças à sua persistente auto-determinação, ultrapassa todos os obstáculos de forma a atingir as suas metas – sucesso/realização escolar.

3.3. Emoções

Sempre que se fala de emoções constata-se a sua relevância em qualquer estudo. Contudo verifica-se que investigações profundas sobre esta tendência apresentam-se ainda muito escassas.

Maturana (1999, p15) refere inclusivamente que, “vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções e não vemos a interligação do dia a dia entre a razão e a emoção, que constitui o viver humano e não nos damos conta de que todo o sistema racional tem um fundamento emocional”.

No contexto escolar os aspectos emocionais são tão importantes quanto os aspectos cognitivos, sobretudo no que concerne a alunos alvo de insucessos escolares e com elevado índice de desmotivação escolar. A aprendizagem acontece como resultado de sentimentos e emoções que tem origem em factores motivadores para a aprendizagem. Vygotsky refere que o próprio pensamento tem origem no domínio da motivação, incluindo esta, as necessidades, os interesses, os impulsos, os afectos e as emoções. Entretanto, Goleman (1996) é da opinião que as emoções são sentimentos que se expressam também por impulsos, mas com diferentes intensidades, criando ideias, comportamentos, acções e reacções.

Tendo em conta as perspectivas de diferentes autores é com segurança, que poderemos dizer que efectivamente as emoções estão relacionadas com a motivação e até curiosamente, etimologicamente derivam do latim de *movere*. As emoções funcionam também como factores motivacionais, como de resto é possível analisar na figura três deste trabalho, ou seja, “Motivational Headquarters”.

Contudo, como refere Pekrin (2002) é evidente o relevo das emoções quer com as motivações, estratégias para a aprendizagem, auto regulação e mesmo com o sucesso escolar (Barros 2004).

As emoções podem ser consideradas como um sistema complexo que podem surgir de diferentes maneiras. Assim, os padrões emocionais incluem uma componente fisiológica influenciada por processos bioquímicos. Podem também, ser desencadeadas de uma forma quase que intuitiva e sem ter que existir necessariamente uma actividade cognitiva.

Contudo de uma maneira geral, quer nos jovens, quer nos adultos as emoções são actividades desencadeadas por avaliações cognitivas, podendo ser resultantes de situações reais ou de situações imagináveis e eventualmente com uma componente consciente ou não (Ford, 1987).

Frijda (1987) afirma que as emoções surgem em resposta a acontecimentos que são importantes para os objectivos, motivos ou até preocupações do indivíduo. O mesmo autor refere que os acontecimentos que satisfazem os objectivos individuais produzem emoções positivas. Entretanto acontecimentos que possam prejudicar, ameaçar ou preocupar o indivíduo conduzem a emoções negativas.

As emoções quando estimuladas podem ajudar ao desenvolvimento e à construção de novas metas. Até mesmo de metas que anteriormente eram consideradas desinteressantes ou até mesmo desconhecidas. Este processo é facilitado sempre que exista efectivamente uma meta.

Podemos então falar de uma forte relação do contributo das emoções para o desenvolvimento de novas metas, isto é, uma forte ligação entre objectivos e emoções. Apesar de não ser possível obter informações muito concretas e específicas através das emoções, mesmo assim Frijda (1988) afirma que as emoções constituem o principal material para poder explorar as preocupações do indivíduo.

As emoções são efectivamente importantes para um funcionamento eficaz, sobretudo quando se exige uma rápida acção no contexto do problema de um indivíduo, ou seja, as emoções aumentam os padrões de comportamento (Ford, 1987).

No contexto escolar existe a necessidade de se perceber o significado funcional dos diferentes estados emocionais que os alunos podem vivenciar. Por outro lado, também, reconhecer e identificar a forte ligação entre emoções e objectivos e entre emoções e crenças pessoais.

Na opinião de Wallon (1978) as emoções consistem sobretudo em sistemas de atitudes que correspondem a diferentes tipos de situações. Este mesmo autor considera a emoção como uma forma de exteriorizar a afectividade, tendo a cultura um papel importante na forma como essa exteriorização acontece.

Torna-se necessário também entender o carácter transitório e por vezes pouco duradouro de algumas emoções, talvez por isso os estudos e investigações na área das emoções sejam realmente muito escassos havendo por isso uma informação débil. É importante entender os padrões motivacionais que por vezes estão subjacentes a uma possível inibição ou activação das aprendizagens. É relevante também, ainda que correndo alguns riscos, desenvolver nos alunos aprendizagens de controlo das suas emoções, podendo dizer mesmo, de uma forma provavelmente abusiva a importância de uma sabedoria emocional.

Em síntese, as emoções como já fomos referindo articulam com as crenças pessoais desenvolvendo resultados semelhantes. Contudo torna-se necessário distinguir que estas duas componentes e de acordo com o pensamento de Ford e Smith (2007), as crenças pessoais são processos de pensamento avaliativo com efeito a longo prazo. As emoções são processos específicos e de curta duração, mas colaborando para manter um funcionamento eficaz em situações que implicam actuações rápidas e eficientes.

4. A Escola e o Sucesso das Aprendizagens

O objecto de uma sociedade educativa é criar e apoiar ambientes adequados para os indivíduos. É praticamente consensual a importância do papel da escola no desenvolvimento duma consciência ética que privilegie os princípios de dimensão universal e que facilite as escolhas aos jovens em função do bem da justiça social.

Tendo em consideração os resultados do PISA de 2000 e 2009 o sistema de ensino português revelou ter apresentado alguns progressos relativamente às assimetrias económicas no que diz respeito ao desempenho escolar dos jovens de nível económico, social e cultural mais baixo, mantendo-se contudo com valores inferiores à média da União Europeia (EU) ou da OCDE. Torna-se assim importante melhorar o sucesso das aprendizagens tornando a escola num espaço de afirmação do conhecimento, cultura, cidadania e igualdade.

Contudo, curiosamente, parece-nos pertinente a este propósito referir Deborah Stipeck que denuncia o facto de os jovens serem treinados para obterem bons desempenhos nos testes e considerando por isso aberrante uma educação centrada em resultados mensuráveis e em *rankings* (cit in. Pacheco, Primavera 2012, série 2 número 196). A mesma autora reforça a ideia do sistema de exames produzir especialistas em provas, enquanto prejudica vidas que podiam ser promissoras. Deste modo, um ambiente escolar acerrimamente competitivo pode ser prejudicial à aprendizagem.

Continuando nesta linha de pensamento, Santos Guerra da Universidade de Málaga diz:

“Obtener un lugar de preferencia en los exámenes de PISA, por ejemplo, es el objetivo de la educación. No un medio para mejorar, sino el fin que conseguí. Y, para ganar, vale todo. Comparar no sólo es una manía. Se trata, más bien, de una perniciosa forma de pensar. (...) El momento que atraviesa nuestra sociedad es muy peligroso. Impera la filosofía del éxito. La exacerbación de las leyes del mercado, de la competitividad y de la eficacia han generado un clima en el que sólo cuenta la eficacia. Se hace necesario romper el sofisma que asola el discurso pedagógico y político: lo eficaz es verdadero, lo verdadero es justo, luego lo eficaz es justo. Se declara la ley la extrema competitividad, pero sin tener en cuenta el punto de partida de los que compiten. (...) no se trata de ser el mejor de todos, sino el mejor de nosotros mismos.”

Cit in. Primavera 2012, série 2 número 196, p, 86, 87, Guerra, M.

Tendo como pressuposto que as escolas se constituem um dos factores centrais no processo ensino/aprendizagem ou de uma forma mais holística no processo educativo, assim estas devem desencadear estratégias fundamentais para responder às necessidades dos alunos.

Neste sentido a escola poderá ser perspectivada como uma organização capacitada para a resolução de problemas o que implica uma postura colaborativa, valorizando as inter-relações e interacções entre os diferentes membros que a compõem. Uma organização que privilegia a cooperação e a excelência será ela própria uma estrutura de eficiência. Assim os problemas que vão surgindo no dia-a-dia das escolas têm que ser percebidos como situações contínuas de aprendizagem e de competências de resolução de problemas. A propósito deste pressuposto Caride Gómez refere:

“Las condiciones que nos habilitan para una ciudadanía libre, responsable y comprometida, no se improvisan: se construyen, educativa y socialmente. También con el concurso, entre otras prácticas sociales, de la política. No hay atajos para llegar tan lejos. La libertad, sin duda, es uno de los pilares fundamentales de la educación, de las que se nos muestra como uno de sus soportes cívico-morales más estimables. No el único, ni acaso- en determinadas coyunturas- el más importante: las conquistas de la libertad en la educación no pueden conseguirse sin justicia y sin equidad. Armonizar las tres dimensiones exige dotarse de una especial sensibilidad para reducir la vulnerabilidad de las personas y acrecentar sus oportunidades como sujetos de derechos. O si se prefiere, en otros términos, del derecho a ser sujetos que centran y no meros objetos contables.”

Cit.in Caride Gómez 2012, Primavera série 2º nº196 p. 74, 75

Como qualquer organização a escola terá que ter objectivos e metas claramente definidas, possuir autonomia, práticas de gestão e de avaliação. O clima organizacional abrange um nível de variáveis que desencadeiam efeitos a três níveis, sendo eles resultados individuais, de grupo e organizacionais (Brunet, 1995). Então, quando pensamos em resultados individuais falamos de capacidades, atitudes e comportamentos que se tornam

visíveis ao nível da eficácia da satisfação e qualidade de vida. Já no que se refere à estrutura, desempenho de papéis e cooperação, ou seja naquilo que é esperado pelos comportamentos do grupo, os resultados podem ser observados na coesão desse mesmo grupo, na cultura de escola e nos resultados. Finalmente quando falamos em resultados organizacionais, em contexto escolar, estes envolvem as hierarquias, os estilos comunicacionais, programas escolares, projectos educativos de escola, estaremos assim, perante resultados relacionados com a eficácia, rendimento escolar e adaptação.

A forma como se articulam todas estas variáveis permite-nos falar numa cultura de escola e se esta tem influência nas atitudes de toda a comunidade escolar, docentes, não docentes, alunos, bem como os seus resultados escolares, podendo assim a cultura de escola de algum modo explicar sobre o sucesso escolar, isto é, se efectivamente esta cultura de escola surte efeitos ao nível dos resultados organizacionais, dos alunos e da sua eficácia escolar (Brunet 1991).

Recorrendo a uma breve revisão bibliográfica acerca da escola e das aprendizagens, ou por outras palavras da própria eficácia escolar tornou-se possível ampliar o conhecimento do numero de variáveis de índole académica capazes de influenciar a estrutura escolar e consequentemente tornando positivos os resultados e as escolas mais eficazes.

Assim podemos referir autores como, Cohen (1974), Parker e Smith (1983) e Good e Weinstein (1995) que das suas obras foi possível elencar indicadores positivos como características de gestão/liderança, segurança e comportamentos adequados, exigência nas aprendizagens, reconhecimento do sucesso escolar, expectativas elevadas e sentimento de pertença a escola.

Os contratos de autonomia das escolas foram de algum modo a concretização desta perspectiva da escola enquanto organização. Estes contratos regulamentados pela portaria nº1260/2007 de 26 de Setembro, definem a autonomia como o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados. Entretanto obrigam a que pressuponha a existência nos estabelecimentos de ensino de requisitos nomeadamente:

- Adopção por parte da escola de dispositivos e práticas de autoavaliação;
- Avaliação da escola no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas;

- Aprovação pelo conselho geral de escola e validação pela respectiva direcção regional de educação de um plano de desenvolvimento da autonomia que vise melhorar o serviço público de educação, potenciar os recursos da unidade de gestão e ultrapassar as suas debilidades, de forma sustentada».

Estes contratos de autonomia têm como princípio fundamental uma escola prestadora de serviços públicos, responsável pelo “acesso à escola, sucesso dos alunos, formação para a cidadania, os cuidados de apoio e guarda, a organização e funcionamento da escola”.

É então suposto a concretização do projecto educativo de escola, o qual é entendido como um documento de planeamento que permite à escola processos de mudança e inovação que conduzam à promoção do sucesso escolar através da execução de diagnósticos, definição de objectivos, estratégias e finalidades.

Interessante ainda referir que este documento (PE) é da responsabilidade dos diversos órgãos da escola e participam na sua elaboração toda a comunidade escolar inclusivamente encarregados de educação (famílias) e comunidade envolvente (autarquias, associações, etc.). É frequentemente referido, também, por diversos autores que na base do insucesso escolar dos nossos alunos, reside sobretudo na ausência da comunicação entre a escola e a família. O envolvimento das famílias na educação pode de alguma forma colaborar para o desenvolvimento pessoal dos próprios pais fornecendo-lhes novas competências e elevando a sua própria formação e informação e até motivação.

Apesar de já referenciado neste nosso trabalho, reforçamos a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Brofenbrenner, onde a criança é vista como fazendo parte de um conjunto de instituições, nomeadamente, família, escola, vizinhança, pares, serviços sociais, entre outras, englobando domínios como o cognitivo social, afectivo e físico.

Finalizando este sub-capítulo, parece-nos importante, reforçar a ideia da diversificação dos currículos, permitir que todos os alunos possam progredir ao seu ritmo, evitando estigmatizações e endeusamentos e por último terminar com a apresentação do Quadro Síntese que se segue, no qual se destacam os indicadores para uma escola eficaz, na óptica de Lima (2008, cit. in Faria et al., 2010):

Quadro 4 – Dez Conjuntos de Indicadores para uma Escola Eficaz

1. **Clima de escola** – escola como lugar “amigável”, forma como as pessoas se sentem na escola.
2. **Relações** - entre alunos-professores, relações colegiais, docentes-pessoal, docentes-direcção; presença de trabalho de equipa; relações de entreajuda; sentimentos dos pais e dos órgãos governativos da escola de que são bem-vindos e valorizados; tolerância zero para os comportamentos agressivos; valorização e respeito de todos como indivíduos.
3. **Organização e comunicação** – eficiência da comunicação entre os docentes da escola e entre estes e a direcção das mesmas; possibilidade de tomar decisões de forma participada e com abertura, a partir da auscultação de todos; fóruns para os alunos discutirem problemas e soluções; informação aos pais e aos vários membros dos órgãos governativos da escola sobre políticas e práticas; a comunidade tem uma perspectiva positiva da escola.
4. **Tempo e Recursos** - existência de materiais e equipamentos e de oportunidade e tempo para os usar; organização das turmas de modo a favorecer a aprendizagem de todos; distribuição negociada e partilhada de recursos; tempo para os professores planificarem, avaliarem e investirem na sua formação profissional; existência de recursos para os alunos; a escola como recurso útil para a comunidade.
5. **Reconhecimento do sucesso** – reconhecer a excelência, o esforço e o sucesso de alunos, mas também de professores, de variadas formas; clima de sucesso na escola; oportunidades iguais para todos os alunos verem o seu sucesso reconhecido; utilização de prémios e não de punições para reforçar e reconhecer o desempenho e o comportamento dos alunos; consenso na escola sobre o que é o sucesso; oportunidades de reconhecimento e recompensa dos sucessos de todos.
6. **Equidade** – abertura da escola à diferença, nomeadamente a pessoas portadoras de deficiência e de NEE (Necessidades Educativas Especiais); tratamento igualitário e justo de todos, independentemente do género, etnia, credo ou aptidão académica; crença de todos de que têm um papel a desempenhar na promoção de uma cultura de igualdade de oportunidades; crença na diversidade a vários níveis.
7. **Ligações escola-família** – pais com papel activo na aprendizagem dos alunos; confiança dos pais na resolução dos problemas, de que serão ouvidos e que obterão feedback; realização de reuniões entre pais e professores; monitorização do progresso dos alunos e partilha dos seus resultados com os pais; atenção da escola aos antecedentes sociais, culturais e linguísticos dos alunos.
8. **Apoio ao ensino** – infra-estruturas e tamanho das turmas, apoio ao ensino e à aprendizagem; concessão de apoio eficaz aos professores por parte da direcção; dimensão das turmas que garanta um ensino eficaz; partilha e entreajuda dos professores; pais vistos como parceiros na aprendizagem dos alunos.
9. **Clima na sala de aula** – a sala de aula como local satisfatório para todos, onde existe ordem, propósito e um ambiente descontraído; os alunos têm confiança para abordar

os professores e pedir ajuda; trabalho cooperativo entre alunos; todos têm a oportunidade para ter sucesso.

10. **Apoio à aprendizagem** - os alunos vêem-se como aprendizes independentes; crença dos professores na capacidade dos alunos para aprender e ter sucesso; procura da aprendizagem mais eficaz; aprendizagem dentro e fora da escola é um todo coerente; os alunos estão envolvidos no seu progresso e desenvolvimento e no estabelecimento de metas a atingir.

Fonte: Adaptado de MacBeath, citado por Lima, 2008



5. Conceitos-Chave para o Presente Trabalho

Em jeito de conclusão deste primeiro capítulo gostaríamos de salientar aquilo que para nós foram consideramos os conceitos mais importantes a reter:

- A construção de Crenças Pessoais dos alunos não pode estar apenas centrada num único agente, seja ele, o professor, a família, a comunidade escolar em geral e o próprio aluno, tornando-se, assim, necessário uma abordagem mais sistémica da educação e por isso apelando a uma visão mais abrangente, um modelo Desenvolvimental-contextualista, com o enfoque nos diferentes contextos;
- Os indicadores de (in)sucesso por nós elencados (Auto-Eficácia, Auto-Conceito e Auto-Estima, Expectativas Percebidas, *Locus* de Controlo, Atribuições Causais, Desânimo Aprendido, Contexto Familiar e Motivação) são percebidos e interpretados pelo aluno nos feedbacks que vão recebendo exatamente nesses diferentes contextos, e são também preditores das Crenças Pessoais de sucesso, desde que esses mesmos feedbacks sejam adequados e rigorosos, evitando a criação de falsas Crenças Pessoais, sejam elas positivas ou negativas;
- Acrescentamos ainda a importância do funcionamento óptimo do indivíduo que de resto sintetizam os itens por nós acima elencados que, atribuindo sobretudo à motivação, um papel determinante, esta é definida como um conjunto de objetivos, crenças pessoais e emoções, integrando igualmente o conhecimento e competência sem esquecer mais uma vez as questões ambientais (base da MST);
- Tendo por base o funcionamento óptimo surgem os Padrões Motivacionais de Crenças Pessoais que, tal como referem os autores Ford e Smith (2007), nenhum padrão se apresenta como o melhor, podendo variar consoante as situações, mas, contudo, na nossa opinião, no contexto escolar o padrão robusto parece-nos o mais pertinente e adaptativo;
- A Instituição Escolar deverá evidenciar uma postura colaborativa e de valorização, quer das relações interpessoais de todos os membros da

comunidade educativa, quer através da promoção da cooperação e da eficiência, otimizando as aprendizagens e competências.



Capítulo II – Contexto Educativo em Portugal: Organização do Sistema Educativo

*Unir-se é um bom começo
Manter a união é um progresso
E trabalhar em conjunto é a vitória.*

Henry Ford

Depois de nos termos debruçado de um modo mais aprofundado sobre os indicadores por nós elencados e que, ao mesmo tempo, constituem para nós variáveis absolutamente presentes quando há qualquer tipo de referenciação de temas e problemáticas relacionadas com o sucesso escolar. Também em nosso entender estes mesmos indicadores são difíceis de os compreendermos de uma forma estanque ou isolada, pelo que só faria sentido a análise de todos eles.

Do mesmo modo que sentimos que o Capítulo anterior está em absoluta interligação ao sucesso académico, as políticas educativas de qualquer país, seja ele qual for, são igualmente fundamentais. É neste contexto que neste Capítulo nos debruçaremos sobre uma breve história dessas mesmas políticas em Portugal ao mesmo tempo que reflectiremos mais pormenorizadamente sobre as diversas mudanças em termos de legislação efectuadas, sobretudo, a partir da Revolução do 25 de Abril e cujo objectivo era efectivamente combater o abandono, o absentismo e o insucesso escolar.

É nossa pretensão ainda ao longo deste capítulo debruçarmo-nos sobre:

•

O

Sistema Educativo em Portugal com o intuito de integrarmos onde se localiza a nossa população de estudo;

- A
s características do Concelho de Gondomar, a nível das suas dimensões económicas, sociais, culturais e educativas;
- A
Escola Secundária de Gondomar nos seus múltiplos aspectos, nomeadamente em termos de recursos humanos, físicos e seu projecto educativo, visto que será o local onde decorrerá a nossa investigação;
- F
inalmente, analisar pontos convergentes e divergentes do Sistema de Ensino em Portugal, deste estabelecimento de ensino e da edilidade onde se integra.

1. A Lei de Bases do Sistema Educativo

Em 1910, cai a Monarquia e dá-se a Implantação da República Portuguesa. Este facto histórico originou sérias mudanças a nível político mas, como não poderia deixar de ser, também a nível social, mais especificamente na forma de viver dos portugueses.

Os ideais da revolução sublinhavam a necessidade e direito de dignificação do ser humano, que seria possível através da instrução das pessoas, do aprender a ler, a escrever e a contar. É neste sentido que alguns anos após a revolução surge uma reforma educativa e é criado o Ministério da Instrução Pública. Nestes tempos Portugal apresentava uma taxa de analfabetismo de 75% sendo uma grande percentagem mulheres. Neste sentido, foram instituídas medidas preventivas de combate a esta realidade, nomeadamente, a escolaridade obrigatória passa a ser dos 7 aos 14 anos e era ainda mencionado que a educação das crianças é feita, na escola pela professora, e na família pela mãe, devendo ambas harmonizar-se na orientação a dar à educação da criança.

Mais tarde, com a Revolução de 25 de Abril de 74 e o início do novo paradigma político – Democracia – dá-se um período em que “as massas populares foram tomando gradualmente a seu cargo a democratização do Ensino em Portugal, criando, através das forças políticas que as representavam (...) e de acções desenvolvidas a nível local (...) formas de escolaridade democrática que tiveram como efeito estender e aprofundar as noções de democracia contidas na Reforma de Veiga Simão (Lei nº 5/73, de 25 de Julho); iniciando também, por outro lado, campanhas de educação de massas em nome da

igualdade de oportunidades educativa” (Stoer, 1982, p. 42). Assim, todo este processo facilitou ao Estado a democratização da educação, isto é, a democratização da Escola e de todo o Sistema Educativo.

Segundo Teodoro (1982, 1994) a democratização da educação assenta em três dimensões:

- i. A igualdade de oportunidades no acesso à Educação;
- ii. A igualdade de oportunidades no sucesso na Educação;
- iii. A participação no sistema, implicando a compreensão do significado da mobilização educativa entre 1974 e 1976, uma análise da complexa relação entre o movimento social e o estado. A constituição de 1976 atribui ao Estado a responsabilidade de promover a democratização da Educação e, por consequência, consolidação da Democracia na sua dimensão política e na sua dimensão social (Teodoro, 1982, 1994, 2001).

A Constituição da República Portuguesa em vigor desde 1976, após múltiplos diplomas legais, culminou com a aprovação da lei N° 46/86, ou seja, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE). Esta lei, no art.º 6º, ponto 1, refere que o Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito, tendo a duração de nove anos, isto, conjugado com o art.º 2º, ponto 2, onde é referido que é da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. E agora recentemente com a lei 85/2009 de 27 de Agosto que determina que o ensino obrigatório cessa apenas quando o aluno atinge os 18 anos de idade ou termina o Ensino Secundário.

Assim sendo, no que diz respeito ao combate ao insucesso escolar em Portugal podemos falar de três iniciativas: o Instituto de Apoio Sócio Educativo, Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo e Políticas no âmbito das Reformas do sistema Educativo.

O Instituto de Apoio Sócio Educativo (IASE), criado pelo Ministro Veiga Simão em 1971 (Decreto de Lei nº179/71 de 30 de Abril) que tinha por finalidade apoiar alunos socialmente desfavorecidos ou com deficiências físicas e ou psicológicas através de auxílios económicos directos, subsidiando na totalidade ou em parte, custos com material

escolar, alojamento, alimentação, transportes, mas com o objectivo ultimo de levar o aluno à escola permitindo-lhe condições materiais para que aí se mantivesse.

É nos anos 80/90 que o Ministério da Educação projecta um segundo programa: o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), criado em 1988 (resolução do conselho de ministros de 10/12/1987; DR. II Série 21/01/1988), com o objectivo de potenciar e articular acções existentes e originando outras de modo a minorar as deficiências físicas, psíquicas e sociais dos alunos.

Entretanto foi também criado de 87 a 92 o Programa de Educação para Todos (PEPT) que pretendia a universalização do acesso à escolaridade básica de nove anos colocando o enfoque numa política de igualdade de oportunidades no ensino básico e acesso generalizado ao ensino secundário.

Durante o ano de 1991 ainda são criados os serviços de Psicologia e Orientação tendo como finalidade o apoio psicológico dos alunos e a sua orientação escolar e profissional (Decreto de Lei nº190/91 de 17 de Maio). Após 92 é criado o “*Observatório de Qualidade das Escolas*”; em 93 o *Instituto de Inovação Educacional, SIQUE* (Sistema de Incentivo e Qualidade da Educação). Começa-se então a reforçar a ideia de que só “haverá qualidade na educação se houver escolas eficazes” (Azevedo, 2001, p. 216).

No ano de 1996 surgem os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) com objectivos de integração social e educativa de crianças e jovens de meios sociais desfavorecidos. Pretendia-se combater as desigualdades através da ligação da escola com as comunidades e fomentando as parcerias.

Neste mesmo ano (1996) surgem os *Percursos Curriculares Alternativos* destinados a alunos do ensino básico com perfil de abandono escolar e insucessos repetidos. Com esta iniciativa pretendia-se criar e desenvolver aprendizagens adequadas utilizando pedagogias diferenciadas.

No ano seguinte (1997) dá-se início à rede integrada do ensino pré-escolar com gratuidade do ensino dos 3 aos 5 anos. Pretendia este projecto diminuir as desvantagens dos alunos no início da escolaridade. Entretanto, em 1999 é criado o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), considerado como uma das medidas de eliminação do trabalho infantil e abarcava todos os menores que se encontrassem em abandono escolar, pretendendo que adquirissem competências pessoais e sociais para a integração em percursos profissionais ou profissionalizantes.

Como se pode verificar através da breve incursão realizada ao contexto português, é perceptível que esta problemática não é recente. No entanto, não é pela forte preocupação e

investimento que se tem efectuado na problemática do insucesso, que algo se resolveu. O problema continua, a ponto de, em 2005, e mais tarde novamente publicado em 2007, Barros ousadamente referir que “basta olhar as estatísticas, a nível nacional e internacional, onde Portugal é comparado com outros países, particularmente da comunidade europeia, ocupando os últimos lugares ou batendo recordes de sucesso/insucesso escolar” (Barros, 2005, cit. in Oliveira, 2007 p. 220).





2.Sistema de Ensino Português

A imagem que se segue ilustra a organização do sistema educativo português:

Figura 5 - Organização do Sistema de Ensino Português



Fonte: Elaboração Própria, a partir do decreto de lei nº 272/2007

2.1. Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e os cinco anos de idade. A frequência deste subsistema de educação é facultativa e constitui uma preparação para o início da escolaridade obrigatória, isto é, o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14/10/1986, art. n.º 5, n.º 5 e n.º 7) e da Lei de Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97 de 10/02/1997), a rede de educação pré-escolar é constituída por uma rede pública, uma rede solidária e uma rede privada. Estas são complementares entre si, sendo que o diploma prevê ainda as modalidades de educação de infância itinerante e de animação infantil comunitária.

A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

Nos termos do artigo n.º 40, n.º 1 da Lei de Bases do Sistema Educativo “*a educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares onde também seja ministrado o 1º Ciclo do Ensino Básico ou ainda em edifícios onde se realizem outras actividades sociais, nomeadamente de educação extra-escolar*” (Lei n.º 46/86 de 14/10/1986).

2.2 Ensino Básico

O Ensino Básico integra três ciclos sequenciais e tem a duração de 9 anos, na sua totalidade. Prevê-se que exista uma articulação entre os três ciclos de acordo com uma sequencialidade progressiva, em que cada ciclo tem a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, com vista a um desenvolvimento global. A frequência de todos os ciclos é universal, obrigatória e gratuita permitindo o prosseguimento de estudos ou a inserção na vida activa (Lei n.º 46/86 de 14/10/1986).

O **1º Ciclo do Ensino Básico** tem a duração de 4 anos de escolaridade (do 1º ao 4º ano de escolaridade), para alunos com idades entre os 6 e os 9 anos de idade. Este ciclo tem como grande objectivo a aquisição e desenvolvimento de competências básicas em Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Este ciclo funciona em regime de monodocência, havendo apenas um professor responsável pela turma, ao

contrário dos 2º e 3º Ciclos que são pluridisciplinares e por consequência integram diversos professores especializados.

O **2º Ciclo do Ensino Básico** tem a duração de 2 anos de escolaridade (5º e 6º anos de escolaridade) para alunos com as idades de 10 e 11 anos. Neste ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica, sendo que existe um docente para cada área.

Por fim, o **3º Ciclo do Ensino Básico** visa o desenvolvimento de saberes e competências necessários à entrada na vida activa ou ao prosseguimento dos estudos e tem a duração de 3 anos de escolaridade (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) para alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Neste ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais e desenvolvendo-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas (Ministério da Educação, 2011).

Relativamente à avaliação e certificação obtida, todos os alunos são submetidos a uma avaliação sumativa interna ao longo dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, sendo que no último Ciclo, o 3º Ciclo, os alunos são ainda submetidos a uma avaliação externa, isto é, exames nacionais às disciplinas de Português e Matemática. Aos alunos que concluem este ciclo com sucesso é-lhes atribuído um Diploma do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2011).

2.2.1. Cursos de Educação e Formação (CEF)

Os Cursos de Educação Formação (CEF) são uma oferta integrada de educação e formação destinada preferencialmente a jovens com idades iguais ou superiores a 15 anos, em risco de abandono escolar, ou que já abandonaram o Sistema Educativo antes da conclusão da escolaridade básica obrigatória.

Estes cursos conferem qualificação de nível 1, 2 e certificação de conclusão do 6.º, 9.º anos de escolaridade, respectivamente (Despacho Conjunto n.º 453/2004 – Rectificação n.º1673/2004 - Rectificação do Despacho Conjunto n.º 453/2004).

2.2.2. Percursos Curriculares Alternativos

O ensino básico também pode ser concluído através de Percursos Curriculares Alternativos, destinados a alunos menores de 15 anos (inclusive) com insucesso escolar repetido, com problemas de integração na comunidade escolar, em risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar, fortemente desmotivados, com

elevados níveis de abstenção, baixa auto-estima e sem expectativas relativamente à aprendizagem e o desencontro entre a cultura escolar e a cultura de origem (Despacho Normativo 1/2006 de 6 de Janeiro de 2006).

Estes percursos centram-se na aquisição de competências essenciais, nomeadamente em Língua Portuguesa e Matemática, e no desenvolvimento de uma formação artística ou profissionalizante (Ministério da Educação, 2011).

2.3. Ensino Secundário

O Ensino Secundário tem a duração de 3 anos (10º, 11 e 12º anos de escolaridade) e visa aprofundar a formação do aluno para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso na vida activa, pelo desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica (artigo n.º 9, Lei n.º 46/86 de 14/10/1986).

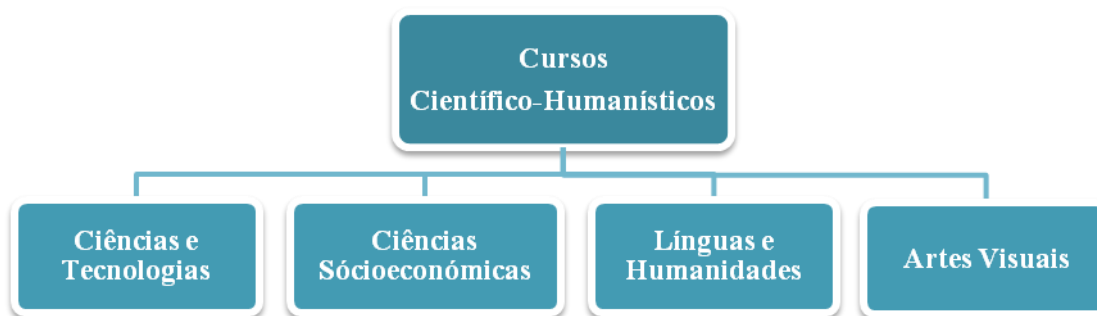
É importante referir que a conclusão com sucesso do Ensino Secundário, ou seja, a obtenção deste diploma cessa a escolaridade obrigatória. Para além desta situação a escolaridade obrigatória cessa apenas nos casos em que os alunos atinjam os 18 anos de idade, independentemente dos diplomas que já adquiriu (Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto).

Desta forma, os alunos têm à sua escolha vários tipos de curso, em função do interesse do aluno prosseguir os seus estudos ou integrar o mercado de trabalho. Os cursos podem ser *Cursos Científico-Humanísticos*, que iremos abordar de forma mais sistemática no ponto seguinte deste trabalho por constituírem a amostra do nosso trabalho, os *Cursos Tecnológicos*, os *Cursos Artísticos Especializados* e os *Cursos Profissionais* (Ministério da Educação, 2011).

2.3.1. Cursos Científico – Humanísticos

Os Cursos Científico – Humanísticos estão vocacionados para alunos que pretendem prosseguir os seus estudos, sendo que a sua conclusão apenas confere um grau académico. Tal como é apresentado no esquema que se segue, os Cursos Científico-Humanísticos integram o Curso de Ciências e Tecnologias, o Curso de Ciências Socioeconómicas, o Curso de Línguas e Humanidades e o Curso de Artes Visuais (Ministério da Educação, 2011).

Figura 6 - Cursos Científico Humanísticos



Fonte: Elaboração Própria, a partir do decreto de lei nº 272/2007

Estes cursos apresentam disciplinas de:

- Formação geral, comuns a todos os cursos, visa a construção da identidade pessoal, social e cultural e inclui as disciplinas de Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Filosofia Educação Física, Área de Projecto, Educação Moral e Religiosa (Facultativo);
- Formação específica, visa proporcionar formação científica consistente no domínio do curso que integra incluindo uma disciplina trienal obrigatória, duas disciplinas bienais e duas disciplinas anuais escolhidas pelo aluno tendo em conta o percurso que pretenda fazer.

A conclusão destes cursos depende da aprovação a todas as disciplinas e confere um Diploma de Ensino Secundário.

2.3.2. Cursos Profissionais

Os Cursos Profissionais são outra das formas de realizar o Ensino Secundário, sendo mais adequados para alunos que tenham o 3º ciclo do Ensino Básico e que pretendam realizar um ensino prático direccionado para o mercado de trabalho.

Neste tipo de cursos, as aprendizagens ocorrem em função de módulos, permitindo uma maior flexibilidade ao longo do percurso escolar, correspondente a três anos. Os cursos profissionais integram ainda um estágio em contexto real e terminam com uma Prova de Aptidão Profissional. Esta prova consiste na demonstração, perante um júri, das competências e saberes desenvolvidos ao longo da formação.

A conclusão destes cursos dá aos alunos uma dupla certificação, isto é, obtém-se o nível de ensino secundário e a certificação profissional nível IV do Quadro Nacional de Qualificações.

Os planos de estudo dos cursos profissionais incluem duas componentes de formação:

- Formação Base: de natureza científica – duas a três disciplinas científicas de base em função das qualificações profissionais a adquirir; e sociocultural - Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Área de Integração, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Física;
- Tecnológica: técnica – três a quatro disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada e formação em contexto de trabalho.

2.3.3. Cursos Tecnológicos

Os Cursos Tecnológicos têm a duração de 3 anos e destinam-se a alunos que tenham concluído o Ensino Básico que pretendam inserir-se no mercado do trabalho e também prosseguir os estudos.

Os planos de estudos de tipo de cursos integram:

- Formação geral – visa assegurar o desenvolvimento cultural, pessoal e social dos jovens;
- Formação científica – visa a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respectivo curso;
- Formação tecnológica – visa a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências técnicos do respectivo curso.

Para a conclusão do curso, para além das disciplinas, os alunos devem realizar um estágio e uma Prova de Aptidão Tecnológica, que consiste na defesa de um trabalho/produto que evidencie as aprendizagens profissionais adquiridas pelo aluno. Estes cursos conferem um Diploma de Nível Secundário de educação e um certificado de qualificação profissional de nível 3.

2.3.4. Cursos Artísticos Especializados

O ensino artístico especializado de nível secundário inclui as ofertas educativas de Artes Visuais, Audiovisuais, Dança e de Música. Este ensino visa desenvolver a vocação artística dos jovens, promovendo uma aprendizagem sólida que permita a inserção no mercado de trabalho artístico, após a finalização do curso secundário, ou a progressão de estudos no ensino superior.

Nas áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais, a opção vocacional realiza-se no ensino secundário. A Dança e a Música, que requerem precocidade e sequencialidade, devem ser preferencialmente iniciadas no ensino básico. O nível secundário implica uma formação artística com maior exigência e relevância no currículo.

Cada uma destas áreas artísticas oferece a opção:

- Artes Visuais: Design Gráfico, Cerâmica, Equipamento, Ourivesaria, Têxteis, Realização Plástica do Espectáculo;
- Audiovisuais: Cinema e Vídeo, Fotografia, Luz, Multimédia e Som;
- Dança: Dança Clássica, Moderna e Contemporânea;
- Música: Execução Instrumental, Canto e Canto Gregoriano.

As componentes de formação geral são idênticas para todos os cursos do ensino artístico especializado. As componentes de formação específica, técnica e técnico-artística e científica variam de acordo com os cursos e com os planos de estudos das escolas que os ministram.

2.4. Ensino Pós Secundário (CET)

Após a conclusão do ensino secundário o aluno tem ao seu dispor a possibilidade de dar continuidade à sua formação académica e profissional através dos **Cursos de Especialização Tecnológica (CET)** ou ingressar no Ensino Superior. Estes permitem a inserção no mercado de trabalho e também o ingresso no ensino superior, com a vantagem de uma vez no ensino superior, a formação realizada nos CET é creditada no âmbito do curso superior que frequenta (Ministério da Educação, 2011).

2.5. Ensino Superior

O Ensino Superior visa assegurar a preparação científica, cultural, artística e tecnológica para o exercício de actividades profissionais e culturais e para o desenvolvimento de capacidades de concepção, inovação e de análise crítica. É um sistema binário, ou seja, que inclui o ensino universitário e o ensino politécnico administrados por instituições do ensino público, privado ou cooperativas. A duração dos cursos é variável tendo em conta o grau a obter (Ministério da Educação, 2011).

O sistema de ensino português disponibiliza ainda uma forma de ingressar no ensino superior, designada “**Acesso maiores de 23**” para pessoas que não possuem habilitações exigidas (ensino secundário concluído com sucesso), através de exames específicos que comprovem a capacidade do aluno em frequentar o ensino superior (Ministério da Educação, 2011).

2.6. Educação e Formação de Adultos

A educação e formação de adultos refere-se a um conjunto de processos de aprendizagem formal, ou não, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou ainda, as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade (GIASE, 2006).

2.6.1. Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)

Os Cursos de Educação e Formação de Jovens e Adultos (EFA) têm como grande objetivo elevar a formação base da população ativa e viabilizar o ensino profissionalizante (Ministério da Educação, 2011).

Estes cursos destinam-se a adultos com mais 18 anos, que não possuam o Ensino Básico, sem qualificação profissional, empregados ou desempregados, inscritos nos Centros de Emprego do Instituto Emprego e Formação Profissional, ou indicados por outras entidades, como empresas, Ministérios e outros. A conclusão destes cursos confere uma dupla certificação: a certificação escolar equivalente ao 1º, 2º, ou 3º Ciclos do ensino básico e certificação profissional de nível 1 ou 2 (GIASE, 2006; Despacho Conjunto n.º 1083/2000).

Os cursos EFA podem ser de:

- Nível básico:
 - Certificação escolar;
 - Certificação escolar e profissional.
- Nível secundário:
 - Certificação escolar;
 - Certificação escolar e profissional.

2.6.2. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)

O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, destina-se a adultos maiores de 18 anos, sendo que os adultos até aos 25 anos têm de comprovar pelo menos 3 anos de experiência profissional.

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências possibilita aos adultos o reconhecimento das aprendizagens desenvolvidas e adquiridas ao longo da vida, nos seus contextos de vida. Este processo permite às pessoas adultas que as suas competências escolares e/ou profissionais adquiridas ao longo da vida sejam reconhecidas e validadas através de um certificado.

Esta certificação é feita fora dos sistemas formais de educação e formação e tem como objectivos aumentar o nível de qualificação e de empregabilidade dos adultos activos, bem como incentivar a formação ao longo da vida (DREN, 2007 e Portaria n.º 1082-A/2001).



3. O Concelho de Gondomar

A caracterização deste concelho, que agora passamos a apresentar, teve como fonte documental a Carta Educativa do Concelho de Gondomar e ainda o seu projecto educativo do Município. O Concelho de Gondomar integra a Região Norte, o Distrito do Porto, está inserido na Grande Área Metropolitana do Porto (GAMP), que engloba 16 concelhos, sendo este considerado o oitavo maior concelho da AMP e tendo uma área aproximada de 131,9 km², de acordo com o Anuário Estatístico da Região Norte de 2009, que pode ser observado no quadro número que se segue:

Quadro 5 - Área geográfica dos concelhos da Área Metropolitana do Porto (2009)

Concelhos da Área Metropolitana do Porto	Área Geográfica (Km2)
Gondomar	131,9
Santo Tirso	136,6
Trofa	71,9
Espinho	21,1
Maia	83,1
Matosinhos	62,2
Porto	41,3
Póvoa de Varzim	82,1
Valongo	75,1
Vila do Conde	149
Vila Nova de Gaia	168,4
Arouca	329,1
Oliveira de Azeméis	161,1
Santa Maria da Feira	215,9
São João da Madeira	7,9
Vale de Cambra	146,5

Fonte: INE - Anuário Estatístico da Região Norte – 2009³

Quanto à população residente Gondomar apresenta-se em 2009 como o terceiro concelho mais populoso da AMP, ou seja, 174.878 habitantes tendo-se verificado um

³ **Nota do INE:** A informação constante da Carta Administrativa Oficial de Portugal é permanentemente actualizada, nomeadamente aquando da criação de novas unidades administrativas ou aquando da conclusão de procedimentos de delimitação administrativa. Alerta-se, por isso, para o facto de os dados poderem não coincidir com os publicados em anos anteriores. Os valores das áreas e perímetros foram calculados a partir da base de dados geográfica da CAOP 2009.0, no Sistema de Referência PT-TM06/ETRS89 para o Continente e PTM08-UTM/ITRF93 para os Arquipélagos dos Açores e da Madeira.

aumento na população de 10.782 habitantes, entre 2001 e 2009, tal como indica o quadro nº 6.

Quadro 6 - População Residente em Portugal, Região Norte e Área Metropolitana do Porto em 2001 e 2009

Zona Geográfica		Ano	HM		
			População residente ⁴	Varição da População Residente 2001-2009	Taxa de Crescimento Efetivo %
Portugal		2001	10 356 117	281 596	0,10
		2009	10 637 713		
Norte		2001	3 687 293	58 282	0,00
		2009	3 745 575		
Concelhos Área Metropolitana do Porto	Gondomar	2001	164 096	10 782	0,56
		2009	174 878		
	Santo Tirso	2001	72 396	- 2 267	- 0,78
		2009	69 377		
	Trofa	2001	37 581	3 441	0,84
		2009	41 022		
	Espinho	2001	33 701	- 4 835	- 2,11
		2009	28 866		
	Maia	2001	120 111	23 260	1,77
		2009	143 371		
	Matosinhos	2001	167 026	2 277	0,02
		2009	169 303		
	Porto	2001	263 131	- 52 573	- 2,59
		2009	210 558		
	Póvoa de Varzim	2001	63 470	3 449	0,40
		2009	66 919		
	Valongo	2001	86 005	12 517	1,41
		2009	98 522		
	Vila do Conde	2001	74 391	3 162	0,30
		2009	77 553		
	Vila Nova de Gaia	2001	288 749	26 633	0,84
		2009	315 382		
	Arouca	2001	24 227	- 668	- 0,44
		2009	23 559		
	Oliveira de Azeméis	2001	70 721	354	0,19
		2009	71 075		

⁴ **População Residente:** Pessoas que, independentemente de no momento de observação – zero horas do dia de referência – estarem presentes ou ausentes numa determinada unidade de alojamento, aí habitam a maior parte do ano com a família ou detêm a totalidade ou a maior parte dos seus haveres (Metainformação – Instituto Nacional de Estatística).

	Santa Maria da Feira	2001	135 964	12 485	0,71
		2009	148 449		
	São João da Madeira	2001	21 102	695	0,16
		2009	21 797		
	Vale de Cambra	2001	24 798	- 528	- 0,37
		2009	24 270		

Fonte: INE – Censos 2001 e Anuário Estatístico da Região Norte, 2009

O concelho é composto por 12 freguesias, nomeadamente Baguim do Monte, Covelo, Fânzeres, Foz do Sousa, Gondomar (S. Cosme), Jovim, Lomba, Medas, Melres, Rio Tinto, São Pedro da Cova e Valbom, que se caracterizam por um território muito heterogéneo, uma vez que as freguesias podem apresentar uma componente eminentemente urbana, semi-urbana ou mesmo rural, como o caso de Covelo e Lomba, tal como mostra o quadro número

Quadro 7 - Caracterização do Concelho de Gondomar por Freguesias (2001)

<i>Freguesias</i>	Tipologia	Área	População Residente	Densidade Populacional
Baguim do Monte	Predominantemente Urbana	5,5 Km ²	13 943	2535 hab/Km2
Covelo	Predominantemente Rural	11,2 Km ²	1 755	157,1 hab/Km2
Fânzeres	Predominantemente Urbana	8 Km ²	22 007	2763,4 hab/Km2
Foz do Sousa	Predominantemente Rural	19,1 Km ²	6 405	335,9 km2
Gondomar	Predominantemente Urbana	11,6 Km ²	25 717	2217,1 hab/Km2
Jovim	Predominantemente Urbana	7,2 Km ²	7 112	990,1 hab/Km2
Lomba	Predominantemente Rural	13,6 Km ²	1 711	125,4 hab/Km2
Medas	Predominantemente Rural	10,4 Km ²	2 353	226,1 hab/Km2
Melres	Predominantemente Rural	17,4 Km ²	3 945	227,4 hab/Km2
Rio Tinto	Predominantemente Urbana	9,2 Km ²	47 695	5183,4 hab/Km2
São Pedro da Cova	Predominantemente Urbana	13,7 Km ²	17 324	1264 hab/Km2
Valbom	Predominantemente Urbana	3,8 Km ²	14 129	3761,7 hab/Km2

Fonte: INE, Censos 2001

Quanto ao diagnóstico das necessidades na área educativa do concelho, aparece como prioritário melhorar a rede educativa, sobretudo permitindo uma melhor cobertura da rede pré-escolar seguindo-se o ensino básico e mesmo o ensino secundário, apesar de este último ter apresentado um percurso de aumento da taxa de escolarização entre os anos de 2007 e 2009 tal como mostra o quadro nº 8.

Quadro 8 - Evolução da Taxa de Cobertura da Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário a nível nacional, regional e concelhio

	2006/2007			2007/2008			2008/2009		
	Taxa de pré-escolarização	Taxa bruta de escolarização		Taxa de pré-escolarização	Taxa bruta de escolarização		Taxa de pré-escolarização	Taxa bruta de escolarização	
		Ensino Básico	Ensino Secundário		Ensino Básico	Ensino Secundário		Ensino Básico	Ensino Secundário
Portugal	78,5	118,0	102,3	79,8	121,3	101,0	83,4	130,6	146,7
Continente	78,0	117,6	102,6	79,5	121,3	101,2	83,2	131,0	149,2
Norte	76,8	115,6	92,0	79,3	118,8	93,2	83,9	131,8	140,5
Gondomar	47,1	94,6	67,8	48,6	96,3	69,6	55,7	107,8	109,8
Espinho	94,9	159,6	197,7	103,2	162,8	204,3	112,2	173,4	239,9
Maia	53,5	91,3	69,8	55,0	89,2	75,2	65,6	96,3	102,8
Matosinhos	70,5	109,6	81,5	69,6	111,3	81,9	75,3	123,8	119,3
Porto	128,7	182,5	246,0	134,8	201,0	256,2	142,3	238,5	401,2
Póvoa de Varzim	63,3	114,2	88,7	67,2	115,0	93,7	73,3	116,9	106,1
Valongo	67,4	116,9	83,7	66,8	119,5	77,3	75,1	130,9	119,6
Vila do Conde	81,5	109,0	67,4	80,6	108,7	62,9	80,5	116,0	81,5
Vila Nova de Gaia	56,9	104,0	77,8	59,6	100,6	77,7	67,0	112,9	115,8
Trofa	65,5	109,9	69,2	65,0	106,9	68,2	80,5	116,0	81,5
Santo Tirso	79,6	127,8	94,3	83,6	133,5	103,8	89,8	148,1	144,5
Arouca	66,3	114,2	61,4	72,6	116,8	58,7	80,4	136,5	124,8
Oliveira de Azeméis	82,5	107,6	63,0	87,7	106,9	59,3	92,1	124,1	107,8
Santa Maria da Feira	81,4	105,0	60,6	82,2	111,2	65,1	85,7	129,5	119,4
São João da Madeira	124,1	170,2	308,2	126,9	178,3	267,9	127,4	190,0	358,5
Vale de Cambra	93,1	108,2	92,8	99,8	109,3	92,7	99,1	116,6	105,5

Fonte: INE – Anuário Estatístico da Região Norte, 2006, 2007, 2008, 2009

Apesar do aumento significativo das taxas de escolarização que se têm vindo a registar nos últimos três anos lectivos, continua a ser necessário investimento nesta dimensão. Quando falamos de resultados escolares constata-se entretanto, que os valores atingidos no Município de Gondomar, se apresentam abaixo dos valores alcançados a nível nacional como podemos ver no quadro número 9.

Quadro 9 - Resultados das Provas de Aferição e dos Exames Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática em 2009/2010

		2009/2010		
		Resultados Nacionais	Resultados Concelhios	Diferença Percentual entre os resultados nacionais e concelhios
4º Ano	Língua Portuguesa	91.3%	90.6%	- 0.7
	Matemática	88.4%	87.6%	- 0.8
6º Ano	Língua Portuguesa	88.0%	85.7%	- 2.3
	Matemática	76.1%	73.9%	- 2.2
9º Ano	Língua Portuguesa	70.7%	69.1%	- 1.6
	Matemática	50.8%	50.5%	- 0.3
12º Ano	Português	60.4%	60.3%	- 0.1
	Matemática A	65.8%	56.8%	- 9

Fontes: Ministério da Educação – *Programa Educação 2015*. Estabelecimentos de Ensino de Gondomar

Constatamos assim a necessidade de melhorar os resultados a nível concelhio, sendo ainda de salientar que as médias das metas das escolas de Gondomar para 2015, ficam abaixo das metas nacionais e estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Quadro 10 - Metas dos Resultados das Provas e dos Exames Nacionais para 2015 e Média das Metas das escolas de Gondomar propostas para 2015

		2015	
		Metas Nacionais (Ministério da Educação)	Média das Metas das Escolas de Gondomar
4º Ano	Língua Portuguesa	95.3%	93.6%
	Matemática	92.4%	90.3%
6º Ano	Língua Portuguesa	92.0%	88.3%
	Matemática	80.1%	76.6%
9º Ano	Língua Portuguesa	74.7%	72.1%
	Matemática	54.8%	55.2%
12º Ano	Português	64.4%	69.7%
	Matemática A	69.8%	61.8%

Fontes: Ministério da Educação – *Programa Educação 2015*. Estabelecimentos de Ensino de Gondomar

No que diz respeito às taxas de reprovação por ciclo de escolaridade, tendo em conta o ano lectivo 2009/2010 este município apresenta em todos os ciclos de ensino valores de retenção inferiores ao registado a nível nacional, tal como se observa no quadro número

Quadro 11 - Taxa de Retenção⁵ nacional e concelhia por Ciclo de Ensino

	Taxa de Retenção - 2009/2010		
	Nacional	Concelhia	Diferença Percentual
1º Ciclo	4.1%	3.0%	1.1
2º Ciclo	8.1%	6.3%	1.8
3º Ciclo	13.6%	13.2%	0.4
Secundário	17.9%	16.7%	1.2

Fontes: Ministério da Educação – *Programa Educação 2015*. Estabelecimentos de Ensino de Gondomar

Entretanto é motivo de grande preocupação a taxa de desistência dos alunos entre os 14 e 16 anos, apresentando taxas de desistências **muito elevadas** sobretudo na faixa etária dos **14 anos** como é visível no quadro número

Quadro 12 - Taxas de Desistência nacional e concelhia aos 14, 15 e 16 anos

	2009/2010		
	Nacional	Gondomar	Diferença Percentual
14 Anos	1.8%	15.4%	- 13.6
15 Anos	9.3%	17.8%	- 8.5
16 Anos	13.1%	22.4%	- 9.3

Fontes: Ministério da Educação – *Programa Educação 2015*. Estabelecimentos de Ensino de Gondomar

Também nos parece interessante referir neste trabalho, cuja temática base é o sucesso socioeducativo referir algumas características da população adulta, sobretudo ao nível das suas qualificações e da sua situação face ao emprego. Como demonstra o quadro

⁵ **Taxa de Retenção:** Relação entre o número de alunos/as que não transita para o ano de escolaridade subsequente relativamente ao total de alunos matriculados e avaliados num determinado ciclo de escolaridade, expressa em percentagem.

número 50% da população desempregada inscrita no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), possui habilitações até ao 2º ciclo.



Quadro 13 - Número de Desempregados segundo os níveis de ensino (situação no final de Janeiro de 2011)

	Nível Escolar						TOTAL
	<1.º CICLO EB	1.º CICLO EB	2.º CICLO EB	3.º CICLO EB	SECUNDÁRIO	SUPERIOR	
Continente	29 718	142 330	94 428	111 402	107 244	48 858	533 980
Norte	11 452	77 192	44 973	45 034	40 215	19 335	238 201
Gondomar	474	3 500	2 379	2 655	2 207	805	12 020
Espinho	261	997	689	600	520	264	3 331
Maia	216	2 143	1 207	1 799	1 860	908	8 133
Matosinhos	259	2 544	1 565	1 753	2 066	998	9 185
Porto	464	3 508	2 635	3 127	3 273	2 000	15 007
Póvoa Varzim	167	1 281	807	782	743	355	4 135
Valongo	252	2 213	1 553	1 488	1 472	531	7 509
Vila do Conde	202	1 789	996	931	789	350	5 057
Vila Nova Gaia	1 104	8 749	5 726	5 399	4 911	2 251	28 140
Trofa	152	1 426	725	640	484	221	3 648
Santo Tirso	302	3 102	1 330	1 000	813	400	6 947

Fonte: IEFP – Estatísticas Mensais Janeiro 2011

Por tudo isto, fazem parte das linhas orientadoras do projecto educativo municipal, sete acções educativas e formativas nomeadamente:

- Melhorar a rede educativa;
- Promover o sucesso educativo;
- Prevenir e Combater o Abandono Escolar e a Exclusão Social;
- Educação Sustentável, Ambiente, Saúde e Segurança;
- Consciencializar para a importância de uma cidadania inclusiva;
- Promover a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta;
- Fomentar a Formação Contínua.

Estamos perante um Município com grandes potencialidades, conferidas pela história e tradição, que se estende por diversas áreas, desde a ourivesaria, ancestral arte de minúcia sem limites, e da qual a filigrana é o seu expoente máximo, passando pelos segredos culinários na arte de bem cozinhar, por exemplo a lampreia, preferencialmente do Rio Douro, não esquecendo, igualmente, a talha muitas vezes apelidada de renda esculpida em madeira.

No artesanato, assume particular importância a filigrana, actividade tradicional de Gondomar com séculos de história, fruto da existência de minas de ouro em Gondomar, Valongo, Paredes e Penafiel, arte que sofreu a influência directa da estética dos mouros na península ibérica, notória pela riqueza dos seus rendilhados. As arrecadas, brincos, cordões e corações em ouro (e mais recentemente em prata) são jóias indissociáveis do tradicional traje das lavradeiras de Entre Douro e Minho, mas, são também actualmente ostentadas por muitas mulheres apreciadoras daquela forma ancestral de trabalhar os metais preciosos.

Os slogans “Gondomar Capital da Ourivesaria” ou ainda “Gondomar, Coração de Ouro” – o coração de filigrana que neste documento remete para o papel determinante que a Ourivesaria ocupa na economia do concelho - representa também as indústrias locais e o sentido artístico a ela inerente, assim como o centro vital da comunidade sociocultural.

Não esqueçamos contudo que no artesanato também se encontram trabalhos em madeira, alumínio, cortiça, cestaria, cerâmica e pintura decorativa, sendo a talha e a marcenaria fundamentais na economia de Gondomar. Arte cultivada com mestria na transformação do mogno e nogueira em delicadas rendas esculpidas na madeira, é alvo de forte divulgação fora do concelho em feiras de artesanato, onde se destaca a presença

4. A Escola Secundária de Gondomar – uma comunidade educativa inserida no concelho de Gondomar

O fenómeno promotor da nossa análise – sucesso/insucesso, exerce forte influência na sociedade global, sendo, uma das vias de prevenção a intervenção local.

Neste sentido, ao longo das linhas que se seguem, efectuaremos uma caracterização algo pormenorizada de modo a que se torne possível uma melhor compreensão da temática desta tese bem como da Instituição Educativa onde nos encontramos a exercer a nossa actividade profissional e simultaneamente onde decorre a investigação deste trabalho, estudo de caso, e portanto, em situação privilegiada no que respeita à análise deste fenómeno, podendo, através do presente trabalho, alterar formas tradicionais de olhar o mesmo, actuando, cada vez mais, ao nível da prevenção.

Esta instituição, Escola Secundária de Gondomar, foi criada por despacho ministerial em Dezembro de 1917. Dadas as características demográficas deste concelho um significativo número de alunos permanece na escola durante grande parte do dia, independentemente dos horários lectivos. A diversidade da oferta educativa espelha a necessidade que a escola tem sentido de territorializar a sua acção, procurando encontrar soluções adequadas ao seu público.

Assim, ao longo de décadas esta escola foi um importante pólo dinamizador e difusor da cultura e da educação para a população de Gondomar, tendo adquirido, por isso, um carisma muito forte nesta área. Podemos dizer que a escola possui instalações com níveis de qualidade adequados e que está bem apetrechada no que respeita aos equipamentos destinados às actividades lectivas curriculares.

Relativamente à população discente esta escola recebe alunos do sétimo ao décimo segundo ano de escolaridade como podemos ver no quadro nr que se segue:

Quadro 14 - População discente no ano lectivo 2010/2011

Ano de escolaridade	N.º de alunos
7.º Ano Regular	133
8.º Ano Regular	120
9.º Ano Regular	131
7.º Ano Alternativo	14
8.º Ano Alternativo	11
9.º Ano Alternativo	16
10.º Ano Regular	241
11.º Ano Regular	182
12.º Ano Regular	186
10.º Ano Profissional	140
11.º Ano Profissional	71
12.º Ano Profissional	86
EFA	15

Fonte: Projecto Educativo da E.S.G., 2010-2013

Se considerarmos o número de alunos que beneficia de auxílios económicos no âmbito da Acção Social Escolar (ASE) como indicador do nível económico das famílias dos nossos alunos, constatamos que este se tem mantido com pequenas flutuações ao longo dos últimos três anos, oscilando entre 15 e 20 a percentagem da população discente bonificada e sem que haja discrepâncias significativas entre o ensino básico e o ensino secundário. Até ao momento, as questões da multiculturalidade, embora pouco expressivas, têm-se constituído como mais-valias para todos os actores escolares.

Quanto aos resultados escolares tal como analisamos a nível concelhio apresentaremos seguidamente o quadro nº relativamente aos resultados obtidos pelos nossos alunos em exame nacional nas disciplinas obrigatórias, isto é, Língua Portuguesa e Matemática a nível do ensino básico, 3º ciclo, e Português e Matemática A no ensino secundário, relativamente aos anos lectivos 2009/2010 e 2010/2011, respectivamente.

Quadro 15 - Resultados de provas e exames nacionais 2009/2010

Resultados de provas e exames nacionais	2009/2010		
	ESG	Concelho	Nacional
Língua Portuguesa (22) 9.º Ano	82,8%	69,4%	70,9%
Matemática (23) 9.º Ano	75,9%	50,5%	51,1%
Português (639) 12.º Ano	64,6%	60,3%	60,6%
Matemática A (635) 12.º Ano	74,5%	56,8%	65,9%

Fonte: Projecto Educativo da E.S.G., 2010-2013

Tal como podemos analisar no quadro nº15, as percentagens obtidas pelos alunos da ESG nas provas nacionais de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano de escolaridade e nos exames nacionais de Português e Matemática A do 12º ano de escolaridade são superiores comparativamente às respectivas percentagens a nível do concelho e a nível nacional.

Verifica-se ainda que nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano de escolaridade, a primeira apresenta percentagens mais elevadas nas provas nacionais quer na ESG, como no concelho e a nível nacional quando comparada com a Matemática. Contrariamente, no 12º ano de escolaridade, é a Matemática A a apresentar percentagens mais elevadas na ESG e a nível nacional comparativamente com o Português A, exceptuando a média do concelho.

Quadro 16 - Resultados de provas e exames nacionais 2010/2011

Resultados de provas e exames nacionais	2010/2011		
	ESG	Concelho	Nacional
Língua Portuguesa (22) 9.º Ano	73,8%	58,5%	56,1%
Matemática (23) 9.º Ano	56,3%	40,4%	40,6%
Português (639) 12.º Ano	38,7%	37,2%	43,0%
Matemática A (635) 12.º Ano	38,8%	31,9%	49,9%

Fonte: Projecto Educativo da E.S.G., 2010-2013

Tal como no quadro 15, o quadro 16 apresenta os resultados obtidos nas disciplinas de Português e Matemática do 9 e 12º anos de escolaridade na ESG, no concelho e a nível nacional, mas neste caso especificamente, relativos às provas e exames nacionais do ano lectivo de 2010/2011.

Comparativamente com o ano lectivo anterior, todas as percentagens diminuíram, sendo que nas provas nacionais de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano, a ESG continua a apresentar percentagens mais elevadas do que as percentagens obtidas pelos alunos a nível do concelho e a nível nacional.

No entanto, relativamente aos exames nacionais de Português e Matemática A do 12º ano escolaridade, no ano lectivo 2010/2011, a ESG apresentou percentagens inferiores às percentagens nacionais, ainda embora superiores às do concelho. Este facto contrasta

com os resultados alcançados no ano lectivo anterior, em que a ESG apresentava resultados superiores às médias nacionais e do concelho.

Quadro 17 - Metas para as provas e exames nacionais (2014/2015)

Resultados de provas e exames nacionais	Meta 2014/2015
Língua Portuguesa (22) 9.º Ano	83%
Matemática (23) 9.º Ano	76%
Português (639) 12.º Ano	70%
Matemática A (635) 12.º Ano	76%

Fonte: Projecto Educativo da E.S.G., 2010-2013

Relativamente às metas estipuladas para as provas e exames nacionais no ano lectivo de 2014/2015, verifica-se que estas são iguais para as disciplinas de Matemática (9º ano de escolaridade) e Matemática A (12º ano de escolaridade). Por sua vez, para a disciplina de Língua Portuguesa (9º ano de escolaridade) a meta a atingir é mais elevada do que para Português A (12º ano de escolaridade).

Quadro 18 - Taxas de reprovação na ESG em função do ano de escolaridade e do ano lectivo

Taxas de reprovação por ano de escolaridade	2009/2010 ESG	2010/2011 ESG
7.º Ano	12,9%	9,8%
8.º Ano	2,6%	3,7%
9.º Ano	4,6%	0,9%
3.º Ciclo	7,0%	4,9%
10.º Ano	9,0%	6,9%
11.º Ano	5,3%	5,7%
12.º Ano	21,2%	29,8%
Secundário	11,4%	14,4%

Fonte: Projecto Educativo da E.S.G., 2010-2013

O quadro acima apresentado permite-nos verificar que, relativamente ao 3º Ciclo, a taxa de reprovação no ano lectivo de 2009/2010 (7%) baixou no ano 2010/2011 (4,9%), contrastando com a taxa de reprovação do ensino secundário que aumentou do ano de 2009/2010 (11,4%) para o ano de 2010/2011 (14,4%).

O facto das percentagens de reprovação no 3º Ciclo serem sempre inferiores às taxas de reprovação do ensino secundário prendem-se com o facto de até ao final do 3º

Ciclo não serem utilizados com tanta frequência mecanismos de retenção escolar, por um lado devido ao facto de o 9º ano ser até à data a escolaridade obrigatória e simultaneamente pela existência de um conjunto de legislação que de algum modo contribui para facilitar a transição de ano ao longo deste ciclo.

No entanto, se analisarmos os dados referentes ao 10º e 11º anos, em ambos os anos lectivos, verificamos uma diferença grande referente ao dados do 12º ano de escolaridade. Esta diferença verifica-se devido à possibilidade dos alunos transitarem de ano de escolaridade no ensino secundário com 2 disciplinas sem aprovação, sendo que quando chegam ao 12º ano de escolaridade as taxas de reprovação sobem drasticamente já que os alunos têm de alcançar resultados positivos em todas as disciplinas para poderem concluir o ensino secundário e terem ainda realizado quatro exames nacionais.

Quadro 19 - Taxas de reprovação na ESG em função da idade e do ano lectivo

Taxas de desistência aos 14, 15 e 16 anos	2009/2010	2010/2011
	ESG	ESG
aos 14 anos	0,0%	0,0%
aos 15 anos	1,3%	0,5%
aos 16 anos	1,1%	0,4%

Fonte: Projecto Educativo da E.S.G., 2010-2013

O quadro 19 mostra que na ESG as taxas de desistência em alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos são muito baixas, contrariamente à elevada taxa de abandono escolar apresentada no concelho. Mais importante ainda se torna o facto das percentagens relativas ao ano 2010/2011 serem ainda mais baixas do que as percentagens de desistência no ano lectivo 2009/2010. Esta diminuição espelha a oferta educativa e formativa diversificada que permite disponibilizar aos alunos hipóteses viáveis e motivadoras para a prossecução da sua educação e formação e simultaneamente um investimento na motivação para a mais valia do prosseguimento de estudos dos alunos.

Quadro 20 - Resultados no Concurso Nacional de acesso ao Ensino Superior

Resultados do Concurso Nacional de Acesso	2011
Inscritos para exame	582
Tencionavam candidatar-se	364
Apresentaram candidatura	179
Colocados na 1. ^a fase	142
1. ^a opção	64
2. ^a opção	30
3. ^a opção	21
4. ^a opção	19
5. ^a opção	4
6. ^a opção	4

Fonte: E.S.G. e Ministério da Educação e Ciência

A ESG no ano lectivo de 2010/2011 teve 582 alunos inscritos para a realização dos exames nacionais, dos quais 364 tencionavam candidatar-se ao ensino superior. Destes, 179 candidataram-se efectivamente, sendo 142 colocados na 1.^a fase, dos quais 64 no curso que escolheram como primeira opção. Poderemos considerar um bom resultado contudo não deixa de nos preocupar os 185 alunos que não conseguiram ingressar no ensino superior.

Por tudo o que acabamos de analisar podemos dizer que a melhoria das práticas educativas é o ponto de ancoragem do Projecto Educativo (PE). A melhoria das práticas consegue-se através **i)** da diversificação dos percursos de educação/formação; **ii)** da formação contínua centrada na sala de aula/escola; **iii)** do reforço da implicação/participação dos pais e/ou encarregados de educação; **iv)** da melhoria da qualidade das práticas lectivas; **v)** da promoção de estilos de vida saudáveis; **vi)** do reforço das práticas de auto-avaliação individual, departamental e organizacional.

Assim podemos apontar alguns domínios que consideramos de intervenção prioritária, nomeadamente, resultados e serviço educativo que passamos a apresentar, respectivamente por objectivos e acção estratégica de acordo com o projecto educativo para o triénio 2010/2013:

➤ **Gerar Educação (Domínios / Objectivos / Acção Estratégica)**

DOMÍNIO 1 – RESULTADOS

Objectivo 1 - manter os níveis da qualidade do sucesso educativo no ensino básico acima da média nacional (cf. Relatório da Inspeção Geral da Educação).

Objectivo 2 - melhorar os níveis da qualidade do sucesso educativo no ensino secundário, isto é, aumentar em 5% o número de alunos que conclui o ciclo no tempo previsto.

Objectivo 3 - de entre os alunos que transitam, diminuir em 10% o número de disciplinas às quais não progridem/não concluem.

Objectivo 4 - diminuir em 20% o número de módulos não concluídos pelos alunos dos cursos profissionais no final de cada ano lectivo.

Objectivo 5 - no 9.º ano, manter as médias dos resultados dos exames claramente acima da média nacional.

Objectivo 6 - no 12.º ano, agir no sentido de que as médias dos resultados nas disciplinas sujeitas a exame nacional sejam superiores à média nacional.

Objectivo 7 – garantir, em 90%, o cumprimento de todas as metas físicas, definidas pela Agência Nacional para a Qualificação, constantes do Plano Estratégico de Intervenção do Centro Novas Oportunidades da ESG.

Acção Estratégica

- Optimização das modalidades de apoio educativo já implementadas;
- Implementação de modalidades de apoio inovadoras que respondam às diversas necessidades de diferentes grupos de alunos;
- Mobilização de recursos materiais e humanos da escola no apoio a alunos que pretendam atingir níveis de desenvolvimento mais acentuado;
- Rentabilização dos Serviços de Psicologia e Orientação no apoio aos pais/encarregado de educação, e na estruturação dos percursos escolares dos jovens;
- Melhoria da eficácia e da eficiência da distribuição do serviço lectivo docente;
- Medidas de articulação curricular intra e interciclos;

- Prevenção do abandono escolar através da promoção da eficácia dos Serviços de Psicologia e Orientação e das estruturas de gestão curricular intermédia (Direcções de Turma);
- Concretização de todas as aulas previstas, através da promoção de diferentes modalidades de Ocupação Plena dos Tempos Lectivos;
- Adesão a projectos desenvolvidos pelo GAVE;
- Acções de incentivo à retoma do processo de RVCC.

DOMÍNIO 2 – SERVIÇO EDUCATIVO

Objectivo 1 - manter a diversidade da oferta educativa da escola.

Objectivo 2 - garantir a reutilização de, pelo menos, 30% dos manuais escolares.

Objectivo 3 - acautelar no sentido de que 75% dos alunos do ES (cursos profissionais) acedem a cursos ou empregos na sua área de formação.

Objectivo 4 - assegurar que 60% dos alunos do ES (cursos Científico-Humanísticos) são colocados na 1ª opção (na 1ª fase de candidatura).

Ação Estratégica

- Credibilização escolar e social das diversas ofertas formativas da escola;
- Estabelecimento de protocolos que permitam o levantamento constante das necessidades formativas da região;
- Reforço das parcerias que garantam estágios e acções de encaminhamento de alunos e de adultos do CNO;
- Recolha e troca de manuais escolares usados;
- Constituição de turmas que garantam o respeito pelos princípios da equidade, da qualidade do ensino e das aprendizagens e da eficaz gestão dos recursos humanos;
- Integração equitativa de jovens com necessidades educativas especiais, como garantia do combate à exclusão social e ao acesso à igualdade de oportunidades.

Apesar de todas as estratégias, as mesmas mostram-se claramente insuficientes perante tal problemática, que carece de uma análise mais profunda, baseada em

conhecimento científico. Perante tal problemática, propomo-nos colaborar para a compreensão aprofundada do fenómeno supracitado, de modo a propor formas de actuação no domínio da prevenção primária, alcançando-se assim os objectivos desta escola e de todas que, à sua semelhança, procuram o sucesso.



5. Conceitos-Chave para o Presente Trabalho

A propósito deste segundo capítulo, gostaríamos de elencar alguns aspectos que nos parecem mais relevantes para uma das finalidades deste trabalho, isto é, uma optimização na intervenção junto dos alunos, facilitando a promoção de comportamentos de sucesso. Assim foi para nós importante:

- Um maior conhecimento do concelho nos seus aspectos económicos, sociais e educativos, sobretudo as suas mais-valias e *handicaps*. Podemos então observar que este concelho apresenta resultados académicos inferiores aos resultados nacionais em todos os níveis de escolaridade, numa forma mais vincada no segundo ciclo (Provas de Língua Portuguesa e Matemática). Curiosamente apesar disto as taxas de reprovação são inferiores à média nacional. Este é um item que aqui gostaríamos de destacar, já que esta discrepância pode ser responsável pela construção de Crenças Pessoais irrealistas, uma vez que os resultados académicos em provas de aferição e em exames nacionais são efectivamente baixos, contudo os alunos transitam de ano. Por isto, talvez, não se verifique que a auto-estima dos alunos seja muito afectada, uma vez que até ao nono ano de escolaridade o “sucesso académico” vai acontecendo e provavelmente sem grande esforço pessoal;
- Preocupante também é a elevada taxa de abandono escolar dos alunos entre os 14 e os 16 anos, faixa etária que coincide com a entrada no ensino secundário, ciclo de estudos de muito maior exigência e rigor. Diríamos que este abandono escolar poderá de algum modo relacionado com a disparidade no rigor da avaliação dos ciclos anteriores e o nível secundário, pelo que muito dos alunos confrontados, alguns deles, com os primeiros insucessos, optem muitas vezes com o acordo dos encarregados de educação optem por o abandono;
- Salientar ainda que de facto a nível dos adultos, sobretudo a informação sobre os que se encontram desempregados, o nível de escolarização é bastante baixo onde mais de 50% não vão além do segundo ciclo de

escolaridade, seguido depois do terceiro ciclo, dado considerado de relevância, uma vez que muitos dos adultos aqui inseridos poderão corresponder aos Encarregados de Educação dos alunos das Escolas do Concelho;

- As constatações acerca da caracterização do concelho em geral não coincidem contudo com o que acontece nalgumas das escolas, nomeadamente, o caso da escola que está a ser objecto de estudo neste trabalho e cujos resultados não só se apresentam acima da média do concelho como também da média nacional. Apesar disso percebemos que não são resultados que nos possam descansar, uma vez que há muito para melhorar;
- Por último é importante enfatizar que na Escola Secundária de Gondomar existe uma elevada divergência das reprovações no nono ano de escolaridade relativamente ao que acontece no décimo segundo ano, como por exemplo, no ano lectivo 2010/2011 e conforme o Quadro n.º 17, no nono ano de escolaridade a taxa de reprovação foi de 0.9% e no décimo segundo ano de 29.8%.

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO



Capítulo III – Estudo Empírico

*A primeira condição
Para se realizar alguma
Coisa, é não querer fazer
Tudo ao mesmo tempo*

Tristão de Ataíde

Após a Revisão Bibliográfica sobre os indicadores de sucesso escolar e, posteriormente, a análise do Sistema Educativo em Portugal, tornou-se necessário também, dado que estamos num trabalho de estudo de caso, debruçarmo-nos sobre as características do local onde este decorre. Deste modo, caracterizamos o concelho de Gondomar relativamente ao seu tecido económico, social, cultural e educativo. Na mesma linha, foi igualmente apresentada a Instituição, Escola Secundária de Gondomar, sobretudo ao nível do respectivo Projecto Educativo.

Assim, torna-se agora oportuno e possível apresentar os aspectos relacionados com a componente metodológica, nomeadamente:

- Os objectivos geral e específicos;
- As hipóteses geral e específicas;
- A metodologia da investigação;
- A caracterização dos participantes do estudo;
- Os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente Questionário Sóciodemográfico, Questionário de Auto-Percepção sobre o Padrão de Crenças Pessoais, Escala de Avaliação de Auto-Eficácia Geral, Escala de Satisfação com o Suporte Social, Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima, e, por último, Procedimentos.



1. Objetivo Geral

Assim, a presente investigação tem como objetivo geral investigar e perceber o Padrão Motivacional de Crenças Pessoais dos alunos do ensino secundário da Escola Secundária de Gondomar, mais concretamente no início do Ciclo, isto é, no 10.º ano de escolaridade e no seu final, ou seja, 12.º ano de escolaridade.

1.1. Objetivos Específicos

A pertinência desta Investigação baseia-se nos objetivos específicos que a compõe, designadamente: investigar e perceber mais concretamente o padrão de crenças pessoais do aluno, nomeadamente os padrões de crenças pessoais considerados mais adaptativos (Robusto, Modesto e Tenaz) e os mais inadaptados (Auto-Dúvida, Desencorajador e Desesperado), determinando as características que descrevem a presença de um determinado padrão, recorrendo a diversas variáveis psicológicas em estudo (Auto-Eficácia, Auto-Estima, Suporte Social), e compreender se o padrão de crenças pessoais poderá exercer influência no comportamento pró-activo do aluno, promovendo assim o seu sucesso escolar.

Tentar entender e caracterizar os adolescentes que se encontram em cada uma das situações, tendo em consideração diversas variáveis: Habilitações Literárias dos pais, Amizades íntimas, Actividades Sociais e Satisfação com a Família e Grupos de Pares.

2. Hipótese Geral

Hipótese 1: Os estudantes que se encontram a frequentar o 10.º ano de escolaridade manifestam um Padrão de Crenças Pessoais com implicações no seu sucesso socioeducativo.

2.1. Sub-Hipóteses

Tendo por base a hipótese geral anteriormente apresentada, pareceu-nos pertinente a criação das seguintes sub-hipóteses, com o intuito de complementarmos e enriquecermos a presente investigação, através das quais é possível perceber a relação existente entre os

padrões de crenças pessoais em conjugação com uma diversidade de variáveis, não somente académicas (e.g., (in)sucesso escolar, resultados na disciplina de Português, número médio de horas de estudo), mas também psicológicas (e.g., *locus* de controlo, auto-estima, auto-eficácia):

Sub-Hipótese 1: Os indivíduos que já experienciaram insucesso escolar apresentam padrões de crenças pessoais inadaptativos (Auto-Dúvida, Desencorajador e Desesperado) em relação aos sujeitos que não tiveram essa vivência.

Sub-Hipótese 2: Os alunos de estudantes do curso de Ciências e Tecnologias apresentam Padrões de Crenças Pessoais relativamente aos resultados alcançados na disciplina de Português diferentes dos alunos de Línguas e Humanidades.

Sub-Hipótese 3: Os estudantes que manifestam um desempenho escolar inferior apresentam um *locus* de controlo externo superior.

Sub-Hipótese 4: Os alunos que frequentam o 10.º ano de escolaridade e que investem um maior número de horas diárias no seu estudo apresentam melhor rendimento académico.

Sub-Hipótese 5: Os indivíduos que têm um número médio de horas de estudo superior realizam mais frequentemente os trabalhos de casa.

Sub-Hipótese 6: Os estudantes que apresentam um desempenho escolar inferior investem na realização de outras actividades (e.g., desportivas).

Sub-Hipótese 7: Os indivíduos sem retenções no decorrer do seu percurso escolar apresentam, não só uma maior auto-estima, aceitação social e auto-eficácia, bem como uma maior satisfação com a família, maior número de amizades íntimas diferentes daqueles que já tiveram retenções. Exibem, ainda, um maior número de actividades sociais.

Sub-Hipótese 8: Os estudantes com Padrões de Crenças de maior Competência Escolar apresentam resultados académicos mais elevados no 3.º Período.

Sub-Hipótese 9: Os sujeitos que evidenciam Crenças de Auto-Eficácia apresentam uma maior competência escolar.

2.2. Hipóteses Específicas/Parciais

2.2.1. Hipótese 1

Os padrões de crenças pessoais dos estudantes do 10.º ano de escolaridade influenciam positivamente a relação com o grupo de pares.

2.2.1.1. Sub-Hipóteses

À semelhança do sucedido na hipótese geral e tendo em consideração a importância que a relação com o grupo de pares assume nesta fase do ciclo vital, a adolescência, emergiram as três sub-hipóteses que se seguem:

Sub-Hipótese 1: As raparigas manifestam padrões de crenças pessoais mais adaptativos (Robusto, Modesto e Tenaz) do que os rapazes.

Sub-Hipótese 2: Os rapazes atribuem mais a sua retenção ao contexto e não a características individuais.

Sub-Hipótese 3: Os rapazes apresentam índices de Auto-Estima e Auto-Eficácia superiores às raparigas.

2.2.2. Hipótese 2

Os padrões de crenças pessoais dos participantes que se encontram a frequentar o 10.º ano de escolaridade influenciam positivamente a relação com a família.

2.2.2.1. Sub-Hipóteses

Além da análise efectuada através da segunda hipótese específica, consideramos, ainda, de extrema importância averiguar se algumas variáveis respeitantes à esfera familiar (e.g., suporte familiar, habilitações literárias dos progenitores) têm influência no desempenho académico dos participantes, quer positiva, quer negativamente, daí a formulação das sub-hipóteses:

Sub-Hipótese 1: Os indivíduos que exibem melhor desempenho escolar apresentam maior suporte familiar e melhor relação com os pares.

Sub-Hipótese 2: Os alunos cujos pais possuem habilitações literárias superiores apresentam um menor número de retenções no decorrer do seu percurso educativo.

Sub-Hipótese 3: Os estudantes que têm uma maior satisfação com a família apresentam, não só uma maior auto-estima, bem como são mais persistentes.

2.2.3. Hipótese 3

Os padrões de crenças pessoais dos estudantes do 10.º ano de escolaridade influenciam positivamente a relação consigo próprio.

2.2.3.1. Sub-Hipótese

Indo de encontro à terceira hipótese específica e com o objectivo de caracterizar mais pormenorizadamente o Padrão Robusto, nomeadamente no que ao estabelecimento de relações inter e intrapessoais diz respeito, elaborou-se a presente sub-hipótese:

Sub-Hipótese: Os sujeitos que apresentam o Padrão Robusto ostentam, não somente uma boa relação com o seu grupo de pares e o suporte/apoio familiar, bem como uma boa relação consigo próprio.

2.2.4. Hipótese 4

Os padrões de crenças pessoais dos alunos do 10.º ano de escolaridade mantêm-se inalterados ao longo do Ensino Secundário.

2.2.4.1. Sub-Hipótese

Por fim, baseando-nos na quarta hipótese específica, é tido em linha de conta, através desta sub-hipótese, algumas das possíveis alterações/modificações que podem ocorrer ao longo do Ensino Secundário:

Sub-Hipótese 1: Os alunos do 10.º ano de escolaridade percebem crenças de um bom desempenho escolar semelhantes às dos estudantes do 12.º ano de escolaridade.

Sub-Hipótese 2: Os alunos que frequentam o 12.º ano de escolaridade e que investem um maior número de horas diárias no seu estudo apresentam melhor rendimento académico.

3. Metodologia da Investigação

Numa primeira instância e de acordo com Touriñán e Rodríguez (1993), é importante ressaltar que a Metodologia da Investigação assenta na forma como se realiza a ciência e trata, mais especificamente, do modo como se constrói e desenvolve o conhecimento. Deste modo, Kaplan (1964, cit. in Touriñán López e Sáez Alonso, 2006) perspectiva, inicialmente, a Metodologia como uma panóplia de meios e instrumentos de avaliação, que são aplicados numa determinada ciência e/ou saber, sendo a mesma designada por “Metodologia Científica”.

Menciona-se, ainda, que a investigação, na óptica de Best (1968, cit. in Touriñán López e Sáez Alonso, 2006), é o procedimento mais sistemático, formal e intensivo de implementar um método de análise de cariz científico.

Similarmente, urge a necessidade de referir que:

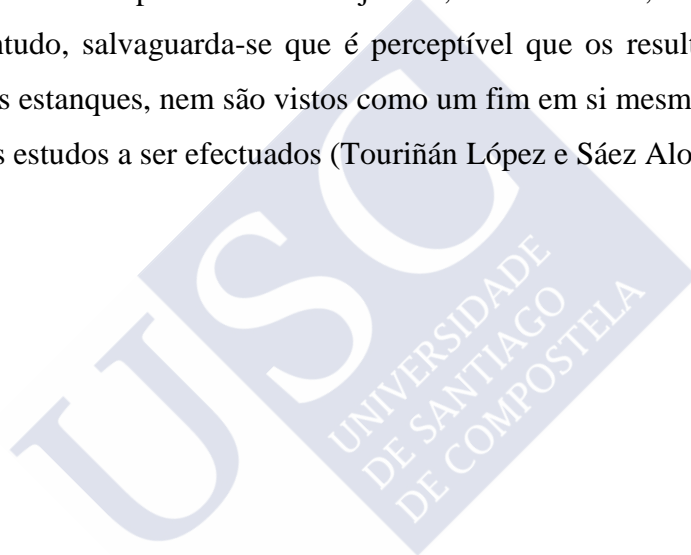
“Es frecuente que la investigación educativa, basándose en la validez de la productividad del supuesto de crecimiento simple del conocimiento, se oriente por un método en vez de por una teoría, olvidando el postulado básico en las ciencias sociales de que el marco teórico restringe las posiciones de valor que pudieran mantenerse con coherencia”.

**(Rodríguez Martínez, Castro, Olveira, Moar, Domínguez,
Camacho, e Touriñán López, 2005, p. 289).**

Ao longo deste estudo, recorreremos a uma metodologia descritivo-correlacional de âmbito longitudinal, recorrendo, sobretudo, a uma índole mais quantitativa. Neste sentido, o recurso a um pluralismo metodológico implica que se aceite que as realidades sobre o próprio objecto de análise tratadas no respectivo estudo possam ser abordadas de diferentes ângulos ou perspectivas, o qual se deve à natureza da investigação, ao tipo de questões ou problemas e às concepções em que se baseiam e se justificam os métodos utilizados (Popper, 1977, cit. in Touriñán López e Sáez Alonso, 2006).

No que à primeira diz respeito, houve necessidade de adaptação de alguns instrumentos de recolha de dados, uma vez que trabalhamos com uma amostra composta pela totalidade dos alunos do 10.º ano de escolaridade do ensino secundário, isto é, cerca de cento e oitenta e três alunos. Foi, portanto, objectivo desta primeira fase, perceber qual o padrão de crenças pessoais do adolescente, bem como as características que o determinam. Porém, dado que pretendemos também perceber se o padrão motivacional influencia o comportamento do aluno face à procura de sucesso, torna-se crucial, possibilitar a incursão pelos detalhes e aspectos específicos, recorrendo-se a uma segunda análise também quantitativa.

Era por nós esperado procurar compreender o impacto que o padrão de crenças pessoais exerce sobre o comportamento dos jovens, determinando, assim, o percurso socioeducativo. Contudo, salvaguarda-se que é perceptível que os resultados alcançados não são considerados estanques, nem são vistos como um fim em si mesmo, mas sim como uma base para novos estudos a ser efectuados (Touriñán López e Sáez Alonso, 2006).



4. Apresentação dos Sujeitos em Estudo

A definição de um plano de investigação deve criar as condições para que os dados obtidos sejam significativos para o problema em análise. “Tal significância passa, indubitavelmente pela qualidade das amostras tomadas, ou seja, junto de quem foi realizada a investigação” (Almeida e Freire, 1997, p. 96).

Assim, um dos aspectos a ter em conta para garantir a qualidade da amostra, é o número de elementos que compreende, ou seja, a sua significância. Apesar de Almeida e Freire (1997) afirmarem que “não é fácil, nas Ciências Sociais e Humanas definir quantos sujeitos deve possuir uma amostra para que a mesma seja significativa” (p. 103), dão a indicação de que a estimativa do tamanho da amostra pode ser feita tomando a definição prévia do nível de confiança e do erro de estimativa, fornecendo ainda uma tabela adaptada de Krejcie e Morgan (1970), onde é possível estimar o valor de n da amostra, conhecido o N do universo, para uma probabilidade de erro nunca superior a 5%. Porém, no que ao nosso trabalho diz respeito, tornou-se possível a aplicação da Bateria de Instrumentos a toda a população, a qual no início do ano lectivo era, no total, de 241 alunos dos Cursos Científico-Humanísticos. Contudo, na altura do preenchimento dos Questionários por parte dos estudantes, isto é, no final do 1.º Período do ano lectivo 2010/2011 a população já era constituída por **183** pessoas. Esta diminuição da população, em grande parte, ter-se-á devido a situações relacionadas com processos de reorientação escolar e, simultaneamente, possibilidade de transferência de Instituição de Ensino, o número de alunos ter reduzido nos Cursos Científico-Humanísticos, podendo, contudo e certamente, ter elevado a quantidade de estudantes transferidos para o Ensino Profissional dentro da própria Instituição.

Tendo em conta que se pretende generalizar os resultados, a amostra deverá, tal como Almeida e Freire (1997) referem, possuir certas características, como forma de constituírem representações da população de onde foram retiradas.

Porém, é de extrema importância ressaltar que, a recolha da amostra é intencional, ou seja, por conveniência, na medida em que é constituída por indivíduos, que por se encontrarem num determinado local e momento preciso, são facilmente acessíveis, sendo que cada um tem uma probabilidade diferente de ser escolhido como elemento pertencente

da amostra, o que constitui um método não probabilístico de amostragem, especificamente uma amostragem acidental (Fortin, 2003).

Com este propósito, foram identificadas as amostras a utilizar, que tendo em conta os objectivos deste trabalho, são alunos de décimo ano de escolaridade dos cursos Científico-Humanísticos num total de cento e oitenta e três da Escola Secundária de Gondomar, local onde trabalhamos no ano lectivo 2010/2011. Numa segunda fase, utilizamos uma amostra de 50% dos alunos a frequentar o décimo segundo ano de escolaridade (não pertencentes à amostra principal) no ano lectivo 2011/2012. Com o tamanho desta amostra, tivemos a preocupação de criar condições para que os dados a obter sejam significativos para o nosso problema.

Todavia, antes de prosseguirmos, urge a necessidade de proceder a uma explicitação relativamente aos critérios de selecção e características idiossincráticas da população da presente investigação. Assim, num primeiro momento, torna-se de extrema importância realçar que optamos por estudantes que se encontram a frequentar o 10.º ano de escolaridade do Ensino Regular devido à existência de diferentes tipologias de ensino até ao 9.º ano de escolaridade (e.g., Ensino Regular, Percursos Alternativos, Cursos de Educação e Formação de Jovens) que imputa, inevitavelmente, à escolha de percursos distintos no Nível Secundário, conforme realizem ou não os dois exames nacionais de Matemática e Língua Portuguesa do 9.º ano de escolaridade, que só são de carácter obrigatório para os alunos do Ensino Regular. Porém, tendo em conta que para os elementos que constituem a amostra a escolaridade obrigatória ainda assentava no 9.º ano, verificávamos que, até então, a legislação, nomeadamente através do Despacho Normativo nº 50/2005 de 20 de Outubro, que defende “(...) melhorar o sucesso educativo dos alunos do Ensino Básico (...) e assume uma vez mais que a retenção do aluno é uma situação a adoptar em última instância” (Sanches, 2006, p. 4). O presente Despacho cria três tipos de plano de apoio aos estudantes, nomeadamente:

- Planos de recuperação, destinado “(...) a recuperar alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem ao longo do 1.º Período, inserem-se directamente na lógica da avaliação sumativa extraordinária (...), antecipando no tempo a elaboração e implementação das estratégias de recuperação” (p. 4);
- Planos de acompanhamento, “destinados a alunos que já têm sido objecto de retenção em qualquer ano de escolaridade (...)”, evitando uma retenção repetida. Todavia, “(...) se ela estiver eminente, a solução

(...)” (Sanches, 2006, p. 4) aponta para que se “(...) pondere as vantagens educativas de uma nova retenção, atribuindo ao Conselho Pedagógico a competência de ratificação da proposta do Conselho de Turma” (Sanches, 2006, p. 4);

- Planos de desenvolvimento, “cujo público-alvo são os alunos que revelam capacidades excepcionais de aprendizagem” (Sanches, 2006, p. 4).

Deste modo, quer o número de retenções até ao final do 3.º Ciclo, escolaridade obrigatória, quer o abandono escolar, diminuíram de uma forma significativa e contínua. Assim, este tipo de percurso académico de todo o Ensino Básico (do 1.º ao 3.º Ciclo) poderá, de algum modo, ser responsável por conduzir os jovens para construções de crenças pessoais/auto-estima/auto-eficácia baseadas em percepções erróneas desencadeadas por leituras desapropriadas, quer da sua auto-avaliação, quer do contexto envolvente. Neste sentido, Silva e Sá (1997) referem que os estudantes que baseiam as suas competências em crenças desadequadas criadas por processos facilitadores, também contribuem para a criação de expectativas irrealistas.

Numa segunda fase, a nossa escolha prende-se com o modo como está estruturado o Ensino Secundário, que tal como já citamos anteriormente no Sistema de Ensino, os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos só concluem este ciclo efectuando, obrigatoriamente, quatro exames nacionais. Entretanto, os alunos que frequentam os Cursos Profissionais podem terminar o 12.º ano sem qualquer exame nacional, concluindo apenas com a Prova de Aptidão Profissional (PAP). Devemos, ainda, acrescentar que estes Cursos permitem ao docente alguma flexibilidade na gestão e na adequação do currículo após uma avaliação diagnóstica. Desta forma, consideramos que a escolha dos participantes se prendia com o facto dos alunos dos Científico-Humanísticos estarem sujeitos a regras “mais rigorosas” de avaliação dado que, em princípio, o seu percurso escolar tinha em vista o acesso ao Ensino Superior e iria coincidir com o principal objectivo desta investigação, ou seja, a averiguação da influência das crenças pessoais no sucesso académico, o qual é perspectivado, e tendo em conta o ponto de vista de Peixoto (1999), como o rendimento superior ao mínimo exigido para a transição de ano escolar, isto é, o rendimento que traduz a utilização máxima das suas potencialidades.



5. Instrumentos de Recolha de Dados

Moreira (2004) alerta que “a evolução das ciências depende, em boa parte, da evolução técnica dos instrumentos ao dispor dos investigadores” (p. 19). Perante esta citação, procurar-se-á recorrer e construir instrumentos passíveis de medir os objectivos inerentes à investigação. Seguidamente serão apresentados alguns dos instrumentos que previamente parecem avaliar as propriedades ou características dos objectos a alcançar, como sendo: Questionário sócio-demográfico, Questionário de Auto-Percepção sobre o Padrão de Crenças Pessoais, Escala de Avaliação de Auto-Eficácia Geral (Ribeiro, 1995), Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) (Ribeiro, 1999).

5.1. Questionário Sociodemográfico

“Um questionário é, tal como o próprio nome indica, um conjunto de questões, ou seja de itens que, por qualquer razão, se decidiu apresentar associados numa mesma folha ou caderno” (Moreira, 2004, p. 115), e que tem como objectivo, recolher informação de forma a caracterizar a amostra, através de questões relativas aos dados pessoais dos sujeitos.

A elaboração do questionário sociodemográfico compreendeu alguns cuidados neste sentido, criando questões simples e claras, gerando ainda, quando possível, opções de resposta, de forma a evitar os efeitos de dificuldade de recordação da informação necessária para responder a um item, situação que poderá ainda ser agravada se o respondente optar por não aplicar grande esforço à tarefa. Esta atenção compreendeu ainda os alertas de Moreira (2004), relativos à execução de perguntas que possam, de certa forma, influenciar a resposta.

5.2. Questionário de Auto-Percepção sobre o Padrão de Crenças Pessoais (Adaptado de Azevedo, 2009)

O questionário de Auto-Percepção sobre o Padrão de Crenças Pessoais (APPCP) é um instrumento criado no âmbito da investigação levada a cabo por Azevedo (2009), intitulada: “Personal Agency Belief’s e o seu impacto na reinserção profissional”, para

aferir as crenças pessoais e, como o próprio nome indica, tem como objectivo saber em que padrão de crenças a própria pessoa sente que se situa, relativamente a uma situação específica, nomeadamente face ao seu sucesso escolar. Assim, pautado pela simplicidade e pela clareza, este instrumento compreende um enunciado com as instruções de preenchimento bem como o enquadramento temporal e contextual da informação pretendida, seguido de uma grelha com 22 afirmações, cada uma representando um pensamento característico de cada padrão.

As afirmações baseiam-se nos exemplos que Ford (1992) utilizou na sua obra *“Motivating Humans – Goals Emotions and Personal Agency Beliefs”*, mais especificamente no capítulo 5, para explicar os diferentes tipos de padrões de crenças pessoais. É um instrumento curto, que tem como objectivo permitir que a pessoa se exprima, evitando o esforço acrescido de ter que recorrer às suas próprias palavras para se expressar, fornecendo ao investigador uma orientação precisa do pensamento característico da pessoa, facilitando a identificação com o padrão de crenças pessoais.

5.3. Escala de Avaliação de Auto-eficácia Geral (Ribeiro, 1995)

Quer esta escala, quer a que é apresentada no ponto que se segue – 6.4 (Escala de Satisfação com o Suporte Social – ESSS), foram escolhidas com o intuito de reforçar a investigação, nomeadamente no que diz respeito às crenças nas capacidades e às crenças no contexto respectivamente. Como foi referido na fundamentação teórica do presente projecto, a auto-eficácia é um constructo, em muitos aspectos semelhante ao conceito de crenças nas capacidades (Ford e Smith, 2007).

A auto-eficácia é um conceito determinante do comportamento humano, já que se refere ao juízo pessoal dos indivíduos, relativamente à capacidade que consideram possuir de organizar e implementar actividades em situações desconhecidas, passíveis de conter elementos ambíguos, imprevisíveis e geradores de *stress* (Ribeiro, 1995), determinando, “quanto esforço o indivíduo vai despendar, e durante quanto tempo persistirá perante obstáculos e más experiências” (Ribeiro, 1995, p. 1);

A auto-eficácia revela-se extremamente importante na compreensão da acção do indivíduo (ou falta dela) na busca de objectivos, já que as pessoas tendem a evitar situações que crêem exceder as suas capacidades, e a enfrentar aquelas com que se julgam capazes

de lidar. “Quanto mais forte for a percepção de auto-eficácia mais vigoroso e persistente o esforço: aqueles que se julgam incapazes de lidar com as exigências da situação evitam envolver-se nela com as mais variadas justificações” (Ribeiro, 1995, p. 1-2).

Apesar da auto-eficácia referir-se a situações específicas, Bandura (1977) admite que certas experiências “(...) desencadeiam um sentido de eficácia mais generalizado, que vai para além da situação específica” (p. 194). Assim, embora se trate de uma escala desenhada para avaliar a auto-eficácia, segundo Ribeiro (1995) é à avaliação da auto-eficácia geral que esta escala se destina.

A Escala de Auto-Eficácia Geral (Ribeiro, 1995) que é apresentada e posteriormente utilizada nesta investigação (Anexo D) é uma adaptação para a população portuguesa da *Self-Efficacy Scale* de Sherer, e colaboradores., (1982) (cit. in Ribeiro, 1995, p. 4).

A referida escala é constituída por 15 itens, destinados a medir três factores da auto-eficácia geral: IP – Iniciação e Persistência (itens 1, 5, 6, 7, 14, 15), EPA – Eficácia Perante a diversidade (itens 2, 4, 8, 9, 12) e ES - Eficácia Social (itens 3, 10, 11, 13). Este instrumento de avaliação assume-se como uma escala ordinal, tipo *Lickert*, que traduz o grau de concordância ou discordância do sujeito perante determinado item (Levinson et al., 1998).

Neste seguimento e conjugando os diferentes factores com os Padrões de Crenças Pessoais, é-nos possível aferir que, quanto mais adaptativo for o correspondente Padrão (e.g., Robusto), menor é a iniciação e persistência e a respectiva eficácia perante a adversidade que o indivíduo apresenta, enquanto que a sua eficácia social aumenta. Por outro lado, em Padrões considerados inadaptativos (e.g., Auto-Dúvida), verifica-se que as três dimensões presentes nesta Escala se encontram positivamente associadas com os mesmos, isto é, os níveis de iniciação e persistência, eficácia perante a adversidade e eficácia social vão aumentando à medida que o Padrão diminui.

5.4. Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) (Ribeiro, 1999)

Esta escala resultou do trabalho de investigação de Ribeiro, publicada em 1999, cuja proposta centrava-se na construção de uma escala de avaliação de satisfação com o

suporte social. A versão final da ESSS (Anexo E) é constituída por 15 itens que são apresentados numa grelha para auto-preenchimento, como um conjunto de afirmações. O sujeito deve assinalar, numa escala de *Lickert* com 5 posições se “concorda totalmente”, “concorda na maior parte”, “não concorda nem discorda”, “discorda na maior parte” ou “discorda totalmente”.

A ESSS pretende medir os seguintes factores: SA – Satisfação com Amizades (itens 1, 2, 3, 4 e 5), IN – Intimidade (itens 6, 7, 8 e 9), SF – Satisfação com a Família (itens 10, 11 e 12) e AS – Actividades Sociais (itens 13, 14 e 15).

Considera-se esta escala como uma ferramenta bastante enriquecedora na presente investigação, já que esta escala, tanto se refere a aspectos objectivos do social, tais como o número de amigos, a frequência e intensidade de contactos, a existência ou não de amigos íntimos e contactos sociais (mesmo que não seja com amigos), como se refere também a aspectos subjectivos, tais como a percepção que o indivíduo tem da adequação e da satisfação com a dimensão social da sua vida (Ribeiro, 1999).

Deste modo, a associação dos factores que constituem a corrente Escala com os Padrões de Crenças Pessoais permite-nos afirmar que os estudantes obtêm uma maior satisfação com as suas amizades e com a família e têm um menor número de actividades sociais quando manifestam Padrões de Crenças Pessoais mais adaptativos ao contrário do que ocorre nos alunos com Padrões inadaptativos.

5.5. Escala de Auto-conceito e Auto-estima (Peixoto e Almeida, 1999)

Esta escala de Auto-conceito e Auto-estima foi adaptada por Peixoto e Almeida em 99. Esta escala foi pensada para adolescentes e é constituída pelo perfil de auto-percepção.

Esta escala compreende dez domínios específicos: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atracção Romântica, Comportamento, Amizades Intimas, Competências em Língua Materna e Competência em Matemática Auto-estima. No conjunto destas subescalas de Auto-conceito estão identificados um total de cinquenta e três itens.

A cada um destes domínios correspondem itens do Auto-conceito, distribuídos de acordo com a tabela que se segue:

Quadro 21 - Itens correspondentes a cada subescala do Auto-conceito

Competência Escolar	É a percepção do adolescente relativamente à sua aptidão no domínio do desempenho escolar. Itens: 1, 11, 21, 31, 41
Aceitação Social	Avalia a percepção do adolescente relativamente à sua aceitação por parte dos outros adolescentes, assim como o sentimento de popularidade entre eles. Itens: 2, 12, 22, 32, 42
Competência Atlético	Avalia a percepção em relação ao seu desempenho em actividades físicas e ou desportivas. Itens: 3, 13, 23, 33, 43
Aparência Física	Avalia a percepção do adolescente em relação à sua aparência, como peso, o tamanho, etc. Itens: 4, 14, 24, 34, 44, 52
Atracção Romântica	Avalia a percepção do sujeito face à sua capacidade de atrair romanticamente aqueles(as) por quem se sente atraído. Itens: 5, 15, 25, 35, 45, 51
Comportamento	Avalia a percepção do adolescente em relação ao modo como ele se comporta. Itens: 6, 16, 26, 36, 46
Amizades Intimas	Avalia a percepção do sujeito acerca da sua capacidade de fazer e manter amigos íntimos. Itens: 7, 17, 27, 37, 47
Competências na Língua Materna	Avalia a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio em Português. Itens: 8, 18, 28, 38, 48
Competências na Matemática	Avalia a percepção das capacidades matemáticas do sujeito. Itens: 9, 19, 29, 39, 49
Auto-estima	Avalia até que ponto o adolescente gosta de si enquanto pessoa e se está satisfeita com o seu modo de ser. Trata-se de um julgamento de seu valor, não sendo assim um domínio específico de competência. Itens: 10, 20, 30, 40, 50, 53

Fonte: Escala de Auto-conceito e Auto-estima (Peixoto e Almeida, 1999)

Quanto ao formato e à cotação dos itens cada um deles é composto de uma afirmação com diferentes graus de identificação, devendo o aluno escolher o grau com o qual se identifica. A cotação de cada item é feita de um a quatro indicando o um a baixa competência percebida e o quatro a alta competência percebida.

É, igualmente, importante constatar que nos Padrões de Crenças Pessoais mais fortes a competência atlética é menor, existe uma percepção de que o seu comportamento não é disruptivo, bem como um menor número de amizades íntimas. Contudo, os sujeitos ostentam, também, uma boa aparência física e apresentam uma maior atracção romântica.

Já naqueles Padrões que são encarados como não tão adaptativos, subsiste uma crença de que a aparência física não é a melhor, sentindo-se, ainda, incapazes de atrair romanticamente aqueles por quem se sentem atraídos.



6. Procedimentos

Iniciamos este trabalho de investigação por solicitar autorização à instituição de ensino, designadamente à Escola Secundária de Gondomar, dado que se trata de um estudo de caso. Seguidamente requeremos autorização aos Encarregados de Educação dos alunos envolvidos na investigação.

Escolhemos cinco instrumentos sobre a forma de questionários com o objectivo de recolher informações de forma a caracterizar a nossa amostra bem como encontrar respostas às nossas questões de investigação, nomeadamente: um Questionário Sócio-Demográfico, o Questionário de Auto-Percepção sobre o Padrão de Crenças Pessoais (Adaptado de Azevedo, 2009), a Escala de Avaliação de Auto-Eficácia Geral (Ribeiro, 1995) e a Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS, Ribeiro, 1999).

Com o objectivo de validar os instrumentos escolhidos passámo-los aleatoriamente a cinco alunos do décimo ano de escolaridade. Constatamos que os mesmos alunos não apresentaram qualquer dificuldade na compreensão das instruções para a realização de uma forma eficaz dos questionários. Verificamos também uma fácil compreensão das questões nos diferentes instrumentos, bem como facilidade nas respostas a dar.

Posteriormente procedemos à aplicação de uma primeira bateria de instrumentos que decorreu durante o mês de Dezembro do ano lectivo 2010/2011. Este *timing* foi escolhido por nós, pelo facto de coincidir com o início do ano lectivo, isto é, o nível secundário e consequentemente também mudança de ciclo do ensino básico para o ensino secundário.

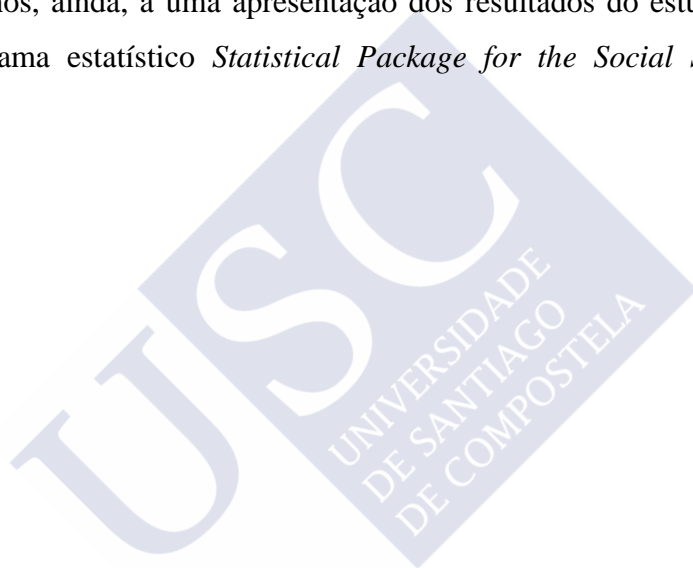
Numa segunda fase foram recolhidas as classificações escolares correspondentes ao primeiro e terceiro período. As disciplinas escolhidas foram: Português, Matemática, Físico-Química, Biologia e Geologia, Geometria-Descritiva, História, Geografia, Literatura Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática Aplicada às Ciências Sociais. Esta escolha deve-se ao facto de estas unidades curriculares estarem sujeitas à realização de exames nacionais.

No decorrer do ano lectivo 2011/2012, seleccionamos uma amostra de 90 alunos que se encontram a frequentar o 12.º ano dos Cursos Científico-Humanísticos, em que metade apresenta resultados desde médios a elevados (em termos quantitativos com uma média igual ou superior a 15 valores) e os restantes possuem classificações que não lhes permitirão o acesso ao Ensino Superior na Licenciatura pretendida e que apresentam,

também, retenções ao longo do percurso académico. Esta sub-amostra reúne características semelhantes à amostra principal (a totalidade dos alunos que frequentaram o décimo ano de escolaridade no ano lectivo de 2010/2011), pelo que é nossa intenção perceber se ao longo dos três anos do Nível Secundário se constatarem alterações nos padrões de crenças pessoais, sobretudo nos estudantes que vivenciaram retenções.

Além da abordagem quantitativa, recorreremos, também, a uma análise mais qualitativa de documentos, nomeadamente Actas de Conselhos de Turma, Relatórios Individuais e inclusivamente Relatórios dos Serviços de Psicologia e Orientação, entre outros, com o intuito de complementarmos e compararmos com as informações retiradas da Bateria de Instrumentos preenchida pelos estudantes.

Propusemo-nos, ainda, a uma apresentação dos resultados do estudo recorrendo à utilização do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 17.0.



7. Conceitos-Chave para o Presente Trabalho

Neste capítulo que antecede a investigação propriamente dita, tornou-se importante reter alguns elementos que, de toda a maneira, vão facilitar o estudo a que nos propusemos:

- Relembramos o nosso objectivo geral que é investigar e perceber o Padrão Motivacional de Crenças Pessoais dos alunos do ensino secundário da Escola Secundária de Gondomar;
- Foi por nós esperado procurar compreender o impacto que o padrão de crenças pessoais exerce sobre o comportamento dos jovens, determinando, assim, o percurso socioeducativo. Contudo, salvaguarda-se que é perceptível que os resultados alcançados não são considerados estanques, nem são vistos como um fim em si mesmo, mas sim como uma base para novos estudos a ser efectuados (Tourinán López e Sáez Alonso, 2006);
- A população e amostra escolhidas abarcam grande parte dos alunos que frequentam o 10.º (totalidade dos estudantes) e 12.º anos de escolaridade (50% da totalidade dos estudantes) com o intuito de verificar, através das diversas hipóteses elaboradas, se existem alterações nas variáveis, quer de âmbito sócio-demográfico, quer de nível psicológico e social, ao longo deste Ciclo de estudos, ou seja, o Ensino Secundário;
- Optou-se pela utilização de uma Bateria de Questionários, visto que os mesmos são passíveis de medir os objectivos inerentes à investigação e, consequentemente, tornam possível a participação de um maior número de indivíduos em estudo;
- Recurso a dois anos lectivos consecutivos e alunos em início e final de Ciclo, que permitirá observar a evolução destes por um lado, em termos cronológicos tendo em consideração a faixa etária dos estudantes e, por outro lado, se o próprio desenvolvimento de cada indivíduo acarreta mudanças nas variáveis em análise.



Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Quando todos pensam

Da mesma forma

É porque alguém

Não está pensar

George Patton

A apresentação e consequente discussão dos resultados da presente investigação baseou-se no Programa Estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (S.P.S.S.), versão 17.0, conforme mencionado anteriormente no ponto referente aos Procedimentos, que foi utilizado tendo como objectivo a verificação da existência de possíveis diferenças estatisticamente significativas entre as diversas análises realizadas, as quais se baseiam nas hipóteses definidas.

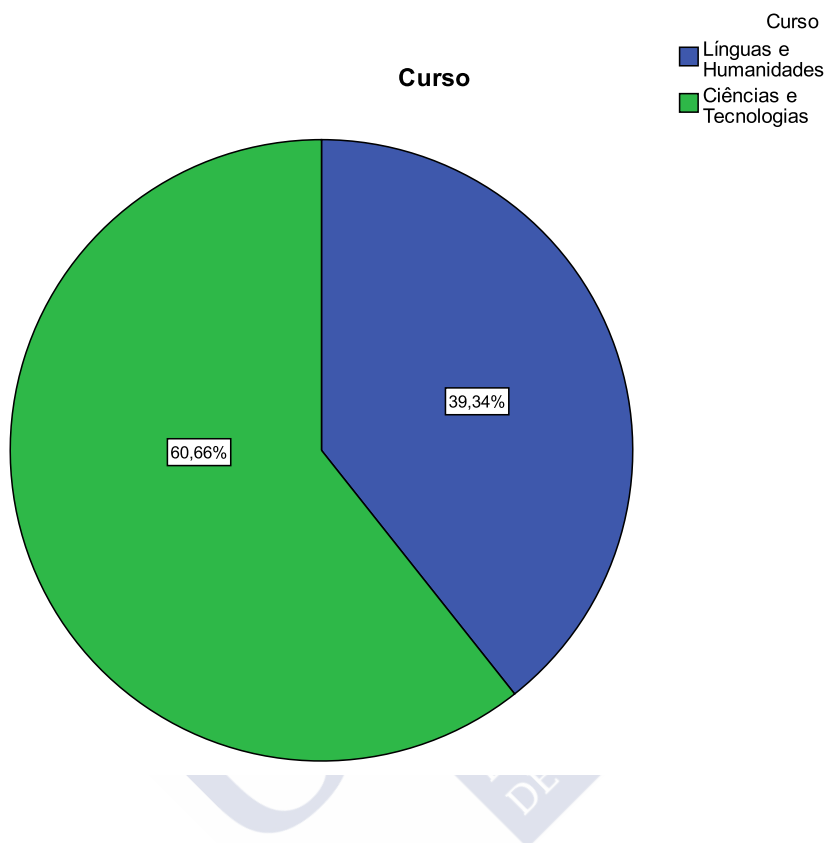


1. Apresentação e análise dos dados sócio-demográficos

Tendo em conta o estudo de toda a população do 10º ano de escolaridade dos Cursos Científico-Humanísticos e de acordo com os dados apresentados no Anexo A deste trabalho poderemos dizer, que as variáveis sócio-demográficas com maior relevância para a corrente investigação foram: idade; género; Curso de frequência; freguesia de residência; elementos que constituem o agregado familiar; profissão, idade e habilitações literárias, não só do pai, bem como da mãe, padrasto, avós e tio; idade e escolaridade do(s) irmão(s); média de horas de estudo diárias; realização dos trabalhos de casa; presença de retenções, sua quantificação e respectivos motivos. Deste modo, e tendo por base o quadro referente à descrição da amostra(Anexo A), foi-nos possível a construção de gráficos que permitem uma melhor leitura das variáveis em análise.

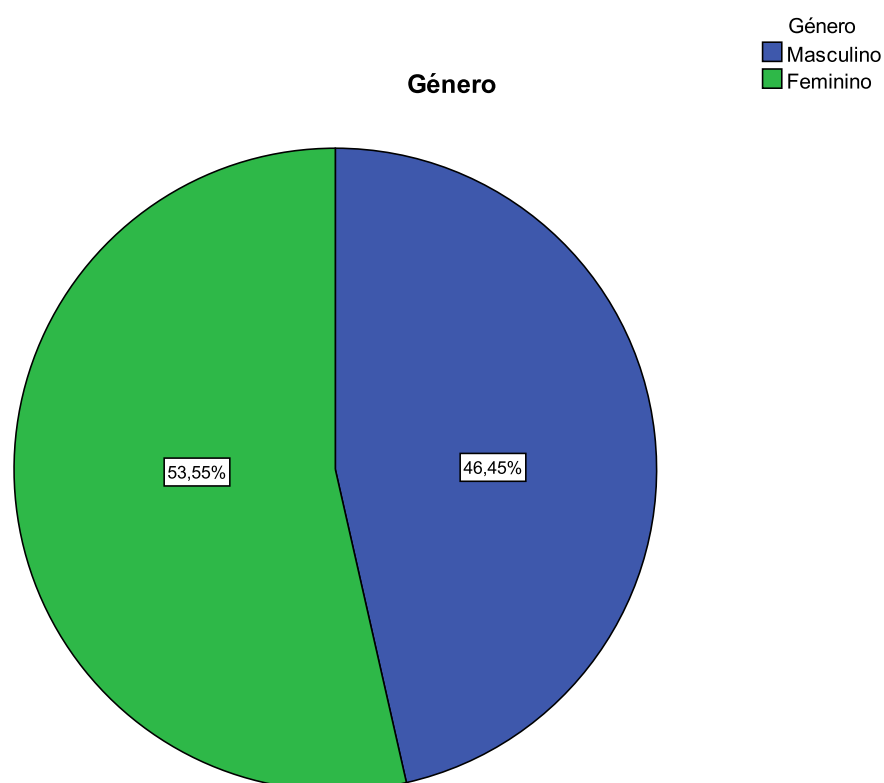
1.1. Descrição da população dos alunos estudados do 10^o ano de escolaridade

Gráfico 1 – Distribuição Percentual por Curso



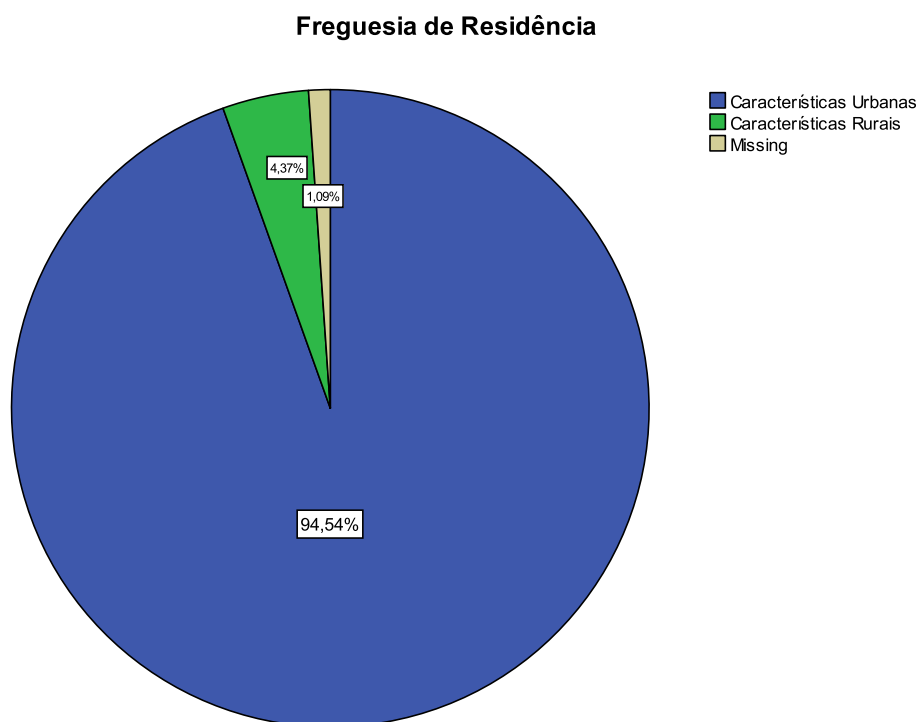
Verificamos que o Curso que predomina é o de Ciências e Tecnologias (60.66%, que equivale a 111 estudantes). No nosso ponto de vista, esta predominância acontece dado que existe a percepção social que os Cursos Superiores que o percurso de Ciências e Tecnologias dá acesso, apresentam uma maior empregabilidade, ao mesmo tempo que se considera que o Curso de Línguas e Humanidades é, normalmente, uma segunda escolha, na medida em que se entende que, em muitas situações, é uma fuga dos alunos à disciplina de Matemática, que apresenta índices de insucesso elevados no Ensino Básico e, também, conotado com índices de empregabilidade inferiores.

Gráfico 2 – Distribuição Percentual por Género



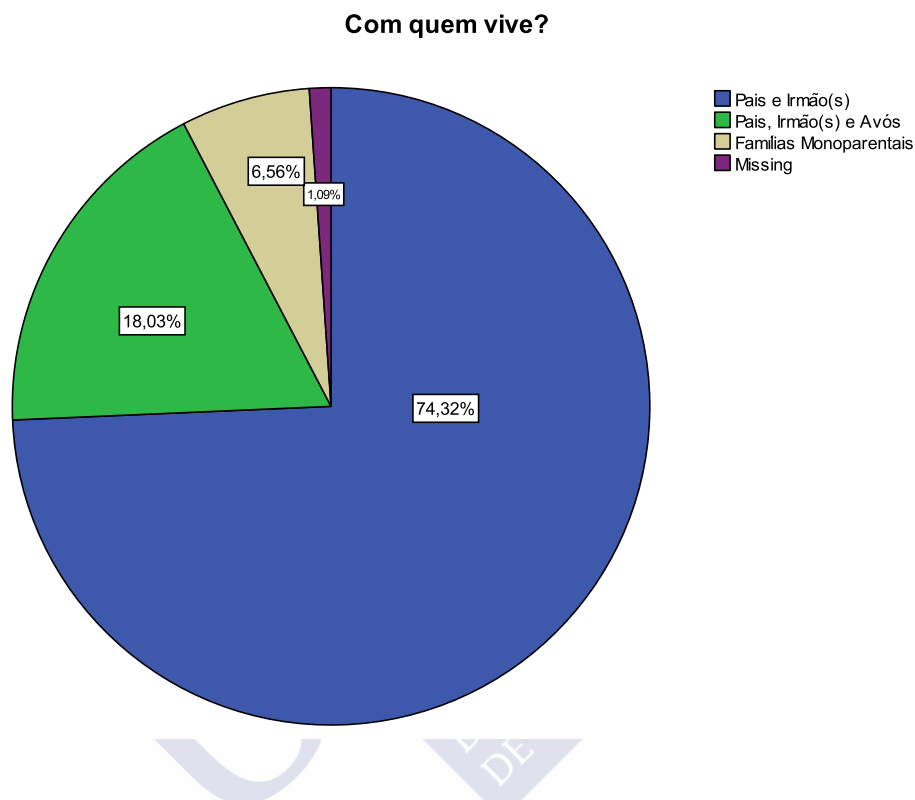
Constatámos que o género mais representativo é o feminino (53.55 pontos percentuais, correspondendo a 98 alunas).

Gráfico 3 – Distribuição Percentual por Freguesia de Residência



94.54% dos participantes, ou seja, 173 vivem numa freguesia com características predominantemente urbanas, o que, no nosso parecer, poderá indiciar melhores resultados escolares pela valorização que este tipo de população normalmente atribui ao grau académico e abandonar menos o sistema escolar.

Gráfico 4 – Distribuição Percentual dos Elementos no Agregado Familiar



Quanto aos elementos presentes no agregado familiar, os mesmos variam, principalmente, desde aqueles que vivem com os pais e irmão(s) (136 indivíduos pertencentes à amostra (74.32%)), com os pais, irmão(s) e avós (18.03%, que diz respeito a 33 alunos) e aqueles que são oriundos de famílias monoparentais, mais concretamente 12 respondentes (6.56%). Tendo em conta estes dados e apesar dos alunos serem provenientes de zonas com características mais urbanas, verificámos que no núcleo familiar dos alunos pertencentes à amostra ainda é significativa a presença dos avós na esfera familiar, os quais servem, frequentemente, como suporte facilitador de acompanhamento e atenção.

Gráfico 5 – Distribuição Percentual da Profissão do Pai

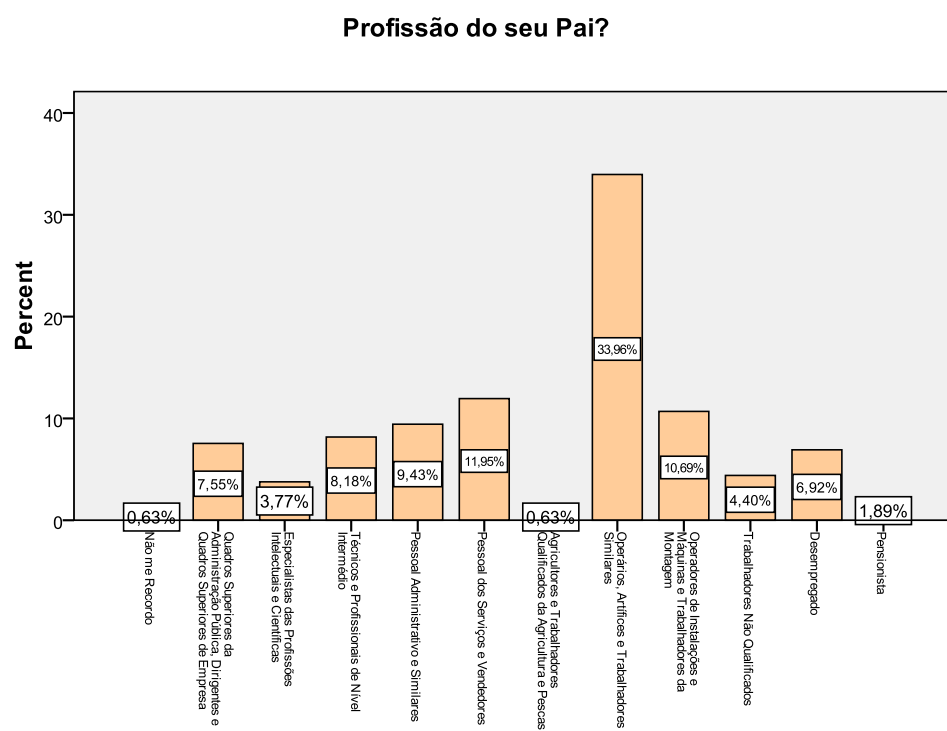
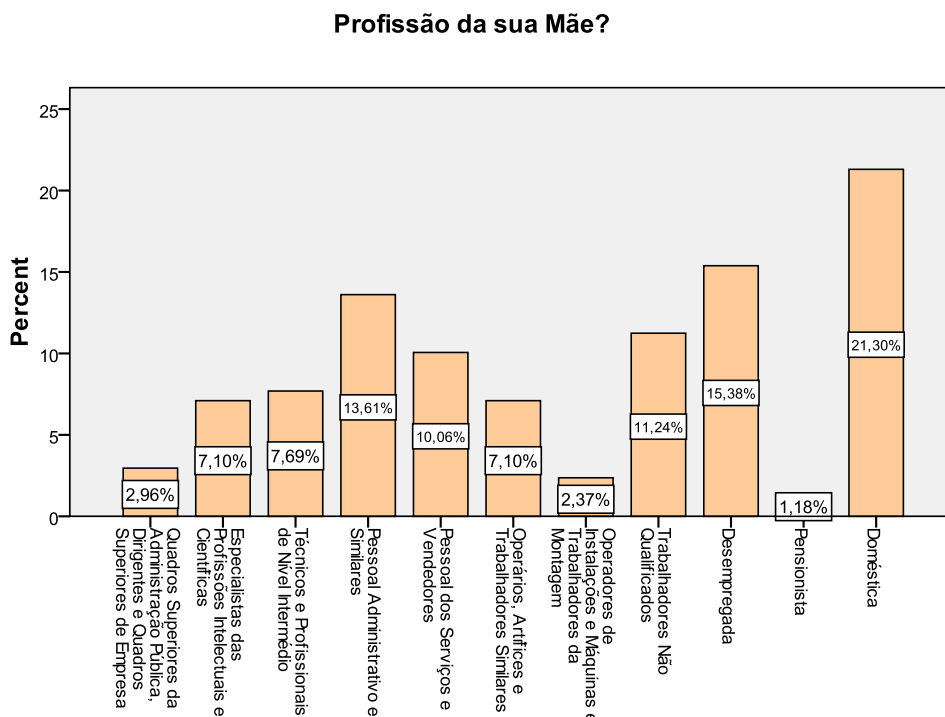


Gráfico 6 – Distribuição Percentual da Profissão da Mãe



No que diz respeito à categorização das profissões de ambos os progenitores, é importante referir que a mesma se baseou na Classificação Nacional de Profissões (Direcção de Serviços de Avaliação e Certificação, 2001). Assim, e relativamente à profissão do pai, a categoria “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares” é a mais expressiva, assumindo 29.5%, seguida da de “Pessoal dos Serviços e Vendedores” com 10.4%, da de “Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem” com 9.3% e da de “Pessoal Administrativo e Similares” com 8.2%. Já a actividade profissional da mãe enquanto “Doméstica” (19.7%) e “Desempregada” (14.2%) emergem com maior predominância, seguidas das categorias “Pessoal Administrativo e Similares” com 12.6%, “Trabalhadores não Qualificados” com 10.4% e “Pessoal dos Serviços e Vendedores” com (9.3%).

Gráfico 7 – Distribuição Percentual das Habilitações Literárias do Pai

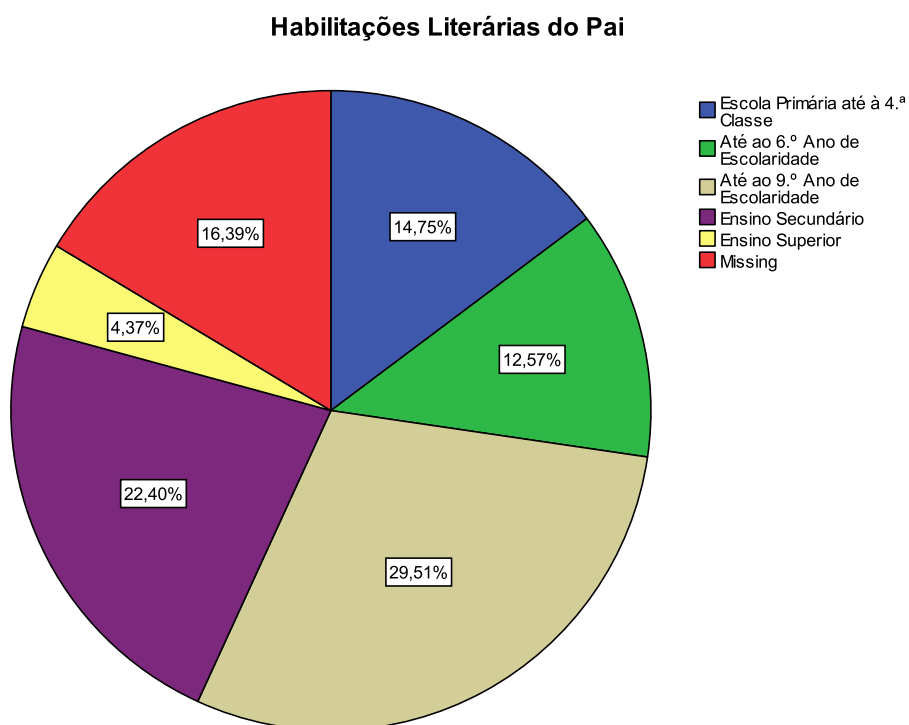
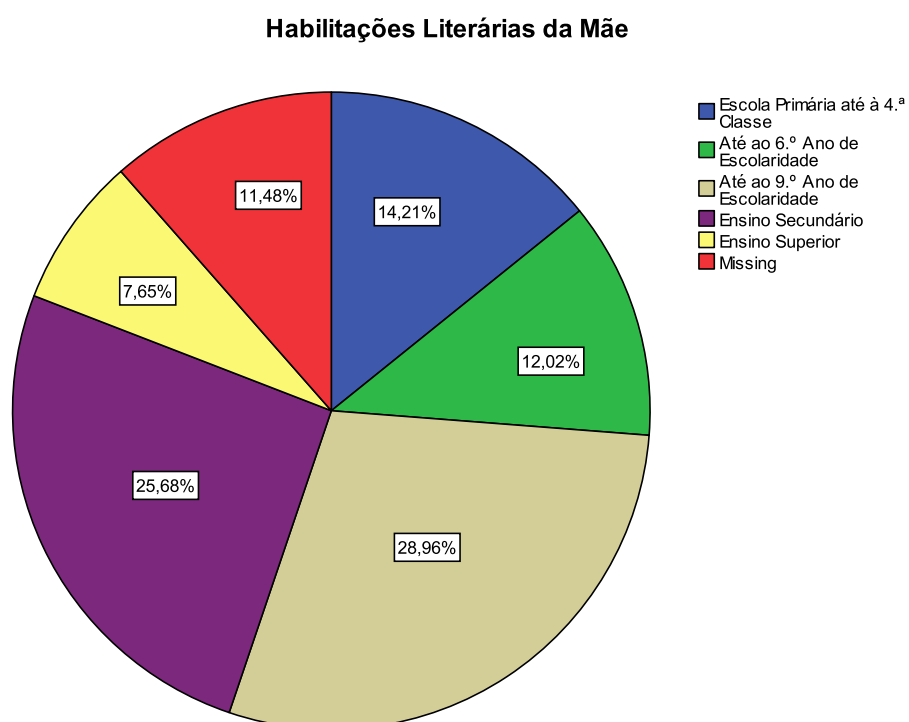


Gráfico 8 – Distribuição Percentual das Habilitações Literárias da Mãe



No que toca às habilitações literárias dos progenitores, o pai apresenta, em primeiro lugar, o 9.º ano de escolaridade (29.51%, ou seja, 54 sujeitos), seguido do Ensino Secundário (22.40%, que corresponde a 41 indivíduos) e da Escola Primária até à 4.ª classe encontram-se 27 pais (14.75%), enquanto que na mãe o 9.º ano de escolaridade se destaca com 28.96% (53 mães), o Ensino Secundário apresenta 25.68% (47 progenitoras) e a Escola Primária até à 4.ª classe 14.21% (26 indivíduos). Quanto às suas idades, a média da idade do pai é 45.5 anos e a da mãe 43.39.

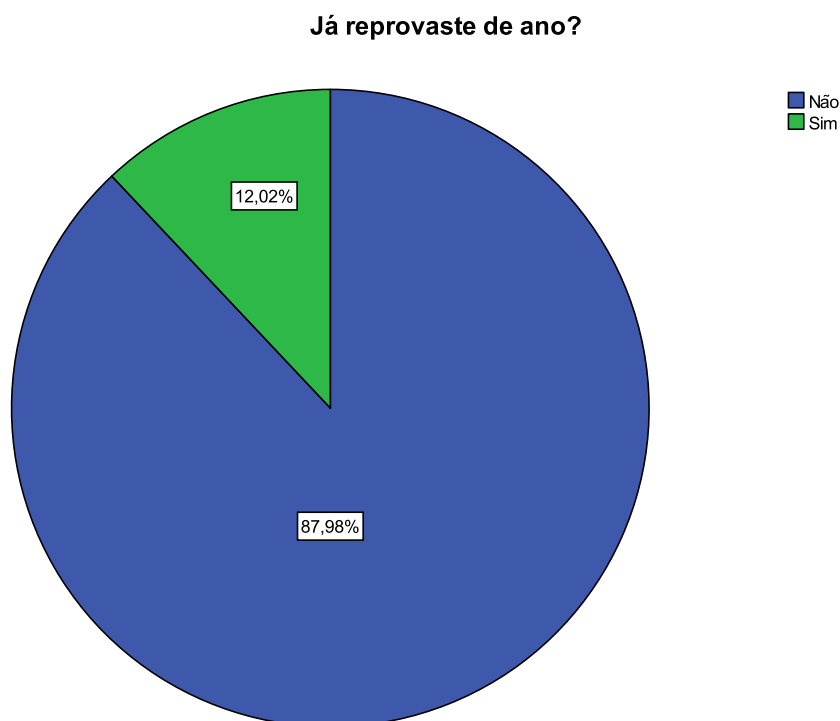
Já a presença de fratria verifica-se em 151 participantes, sendo que a média das idades, para o primeiro irmão é de 14.58 e, para o segundo, 16.19 anos. Relativamente às suas habilitações literárias, o primeiro irmão ostenta o Ensino Secundário com maior predominância (21.3%), seguido da Escola Primária até à 4.ª classe (15.3%) e do 9.º ano de escolaridade (10.4%), enquanto que o segundo apresenta o 9.º ano de escolaridade (3.8%) e a Escola Primária até à 4.ª classe (2.7%).

Gráfico 9 – Distribuição Percentual da Realização dos Trabalhos de Casa



É, ainda, importante mencionar que os alunos realizam, segundo a sua percepção através do preenchimento da Bateria de Instrumentos, em média, 2.03 horas de estudo diárias, sendo que 98.89% (178 estudantes) efectuam, igualmente, os trabalhos de casa. Contudo, no dia-a-dia profissional é visível, não somente nas Actas das Reuniões de Conselhos de Turma, bem como nos relatos de professores, directores de turma e, até mesmo, encarregados de educação, são frequentes afirmações relativas à não realização dos trabalhos de casa por parte dos alunos.

Gráfico 10 – Distribuição Percentual das Retenções



Relativamente à existência ou não de retenções no percurso escolar, 161 estudantes (87.98%) demonstraram um trajecto adequado à sua faixa etária, enquanto que os restantes 22 já ficaram retidos, pelo menos um ano e no máximo dois, no decorrer do seu percurso escolar. O ano de escolaridade da primeira retenção divide-se, similarmente (2.2%), entre o 8.º, 9.º e 10.º anos, sendo que o número médio de negativas é 4.56 e o motivo principal é a falta de estudo (5.5%) seguida do excesso de faltas (2.2%). No que diz respeito à segunda reprovação, a mesma ocorreu com maior predominância (2.7%) no 10.º ano de

escolaridade, o número médio de negativas foi 3.17 e a falta de estudo continua a ser o motivo central da mesma ter acontecido (2.2%).

Tendo em consideração que a média das idades é 14.99 anos, podemos inferir que até à entrada do Ensino Secundário 88% dos participantes pertencentes à amostra concluiu o Ensino Básico sem retenções, o que pode ser encarado como sucesso escolar se virmos este apenas pelo ponto de vista do número de reprovações. Porém, a nossa perspectiva não é somente baseada neste indicador.

Ao longo dos anos, a Política de Educação Portuguesa tem vindo a investir no aumento das qualificações, mas a partir de 2004 apresenta como objectivos centrais baixar drasticamente o abandono e insucesso escolar, começando por tornar a escolaridade obrigatória até ao 9.º ano e a criação no Ensino Básico de outras modalidades de conclusão do mesmo. Como já foi referido, além do Ensino Regular foram criados os Cursos de Educação e Formação de Jovens (C.E.F.'s) e os Percursos Curriculares Alternativos com o intuito mencionado anteriormente, acompanhados do Despacho Normativo n.º 50/2005, através do qual estão previstos Planos de Recuperação, evitando, mais uma vez, as retenções escolares.

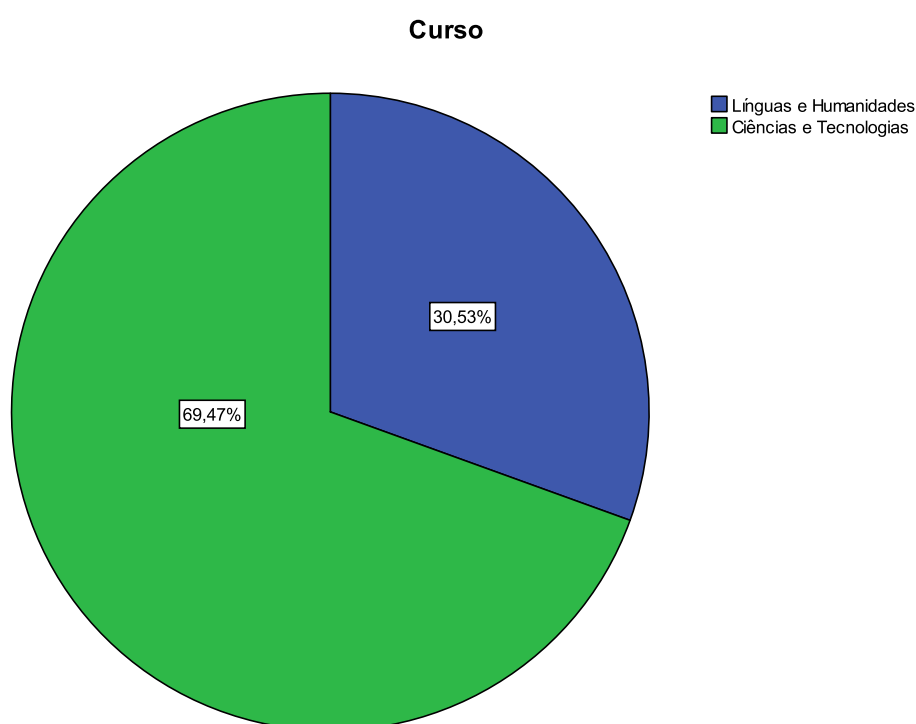
No que concerne ao contexto familiar, apesar das famílias que constituem a amostra do presente trabalho, em termos profissionais, serem classificadas maioritariamente na categoria “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares”, serem Domésticas e Desempregados, tal como refere Benavente (1994), o nível sócio-económico dos progenitores pode ser baixo e não ter influência nos resultados escolares dos respectivos educandos. Por outro lado, de acordo com a Teoria do Handicap Social existe interferência, facto demonstrado por Oliveira (2007) que assume que o nível sócio-económico pode ser uma das variáveis com alguma importância na vida escolar dos alunos.

Numa fase posterior da presente investigação e conforme referido anteriormente, procedemos à recolha de dados de uma segunda amostra de alunos, os quais frequentam no ano lectivo 2011/2012 o 12.º ano de escolaridade, encontrando-se a primeira amostra, no mesmo ano lectivo, a frequentar o 11.º ano de escolaridade. Assim, iniciaremos neste momento a caracterizá-los de acordo com as variáveis constantes no Questionário Sócio-Demográfico. Relembramos que, enquanto a primeira amostra foi utilizada com toda a população dos alunos do 10.º ano de escolaridade, esta segunda amostra representa apenas 50% da totalidade da população do 12.º ano com o objectivo de verificar se existiam alterações ao longo do período escolar de três anos do Ensino Secundário.

1.2. Descrição da amostra dos alunos estudados do 12º ano de escolaridade

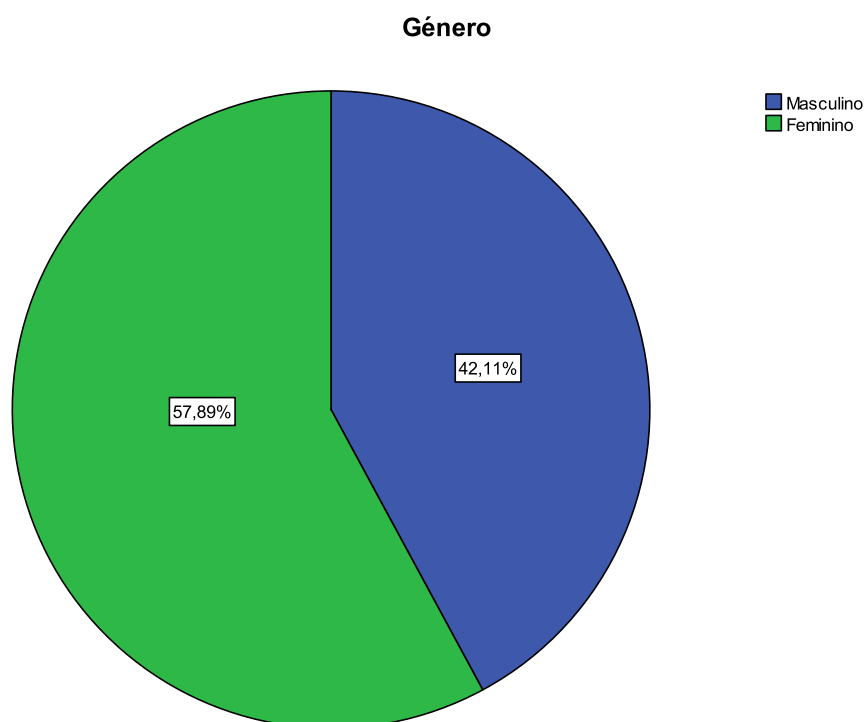
Tendo por base o quadro do Anexo B, referente à caracterização da segunda amostra de estudantes, verificamos que a média da idade dos elementos que a constituem é de 17,57 anos.

Gráfico 11 – Distribuição Percentual por Curso



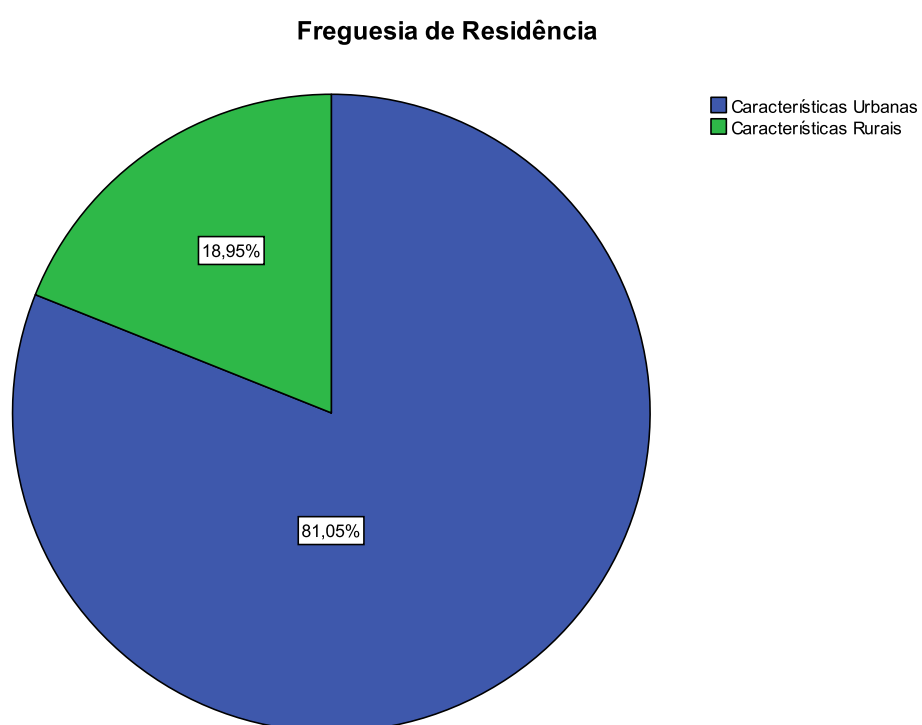
Constatamos, igualmente, que o Curso que predomina é o de Ciências e Tecnologias, similarmente ao que se sucede com a população do 10.º ano de escolaridade, com 69.47%, que equivale a 66 estudantes.

Gráfico 12 – Distribuição Percentual por Género



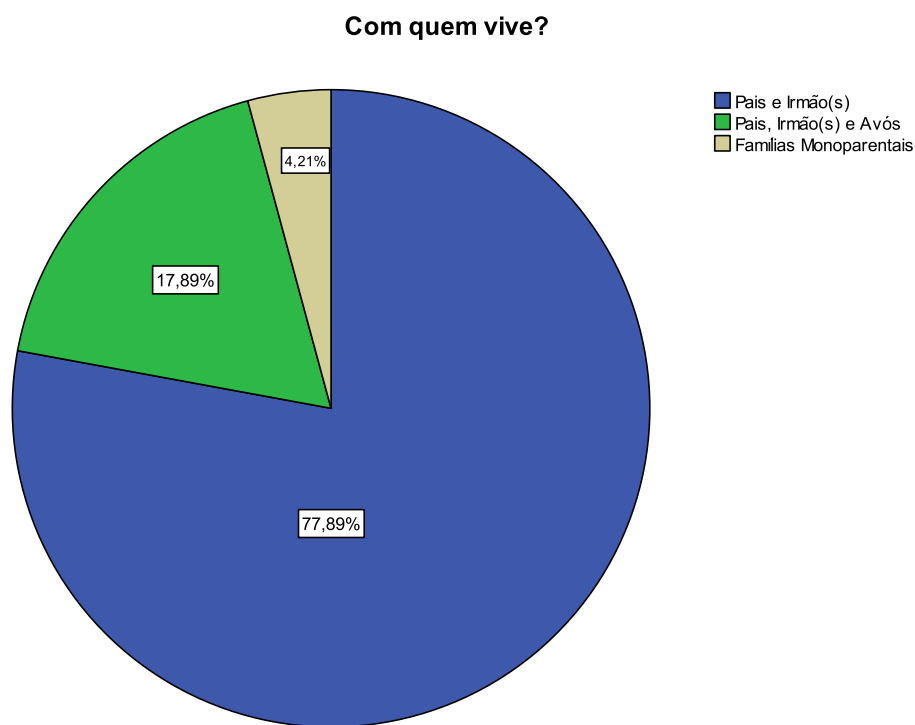
O género mais representativo é o feminino (57.89%) com 55 alunas a colaborarem no presente estudo.

Gráfico 13 – Distribuição Percentual por Freguesia de Residência



Afere-se, ainda, que 81,05% dos participantes, isto é, 77 estudantes, vivem numa freguesia com características urbanas, características estas, com excepção da idade, que se mantêm idênticas à população dos estudantes da primeira amostra (10.º ano de escolaridade).

Gráfico 14 – Distribuição Percentual dos Elementos no Agregado Familiar



Quanto aos elementos presentes no agregado familiar, os mesmos variam, principalmente, desde aqueles que vivem com os pais e irmão(s) (77,89%, que corresponde a 74 alunos), com os pais, irmão(s) e avós (17 estudantes, que equivale a 17,89%) e 4 são provenientes de famílias monoparentais (4,21%).

Gráfico 15 – Distribuição Percentual da Profissão do Pai

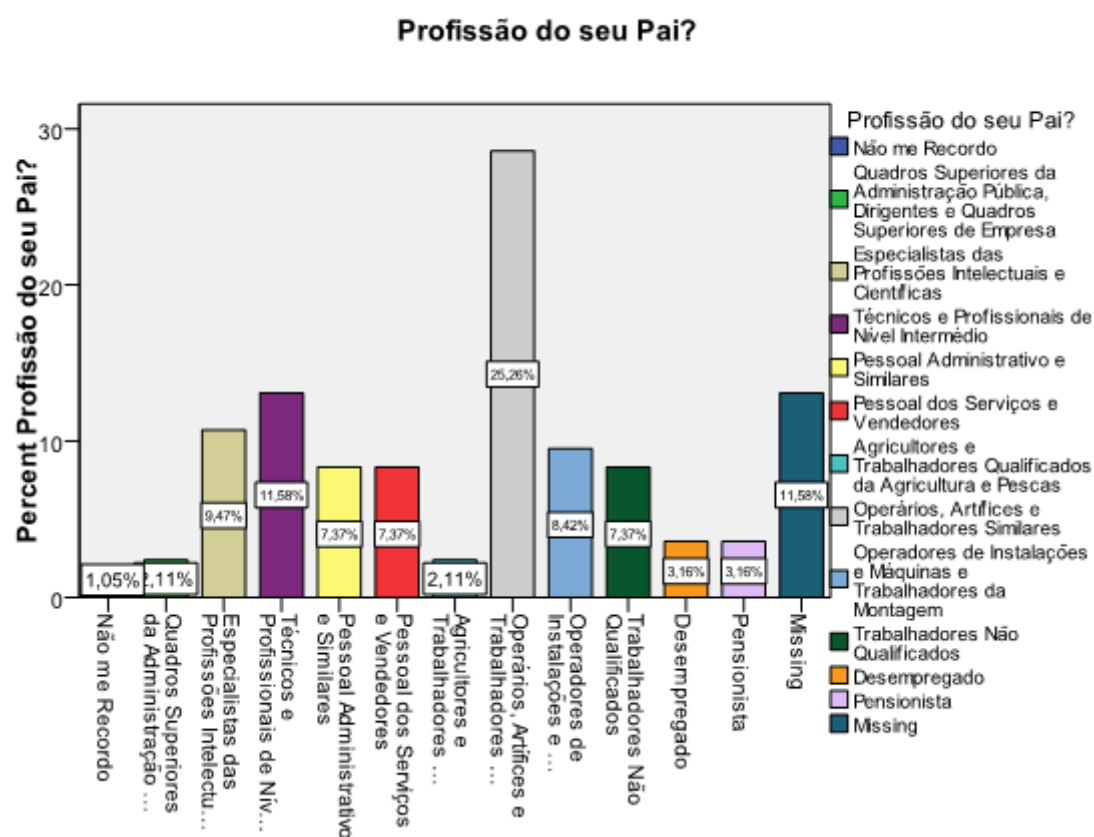
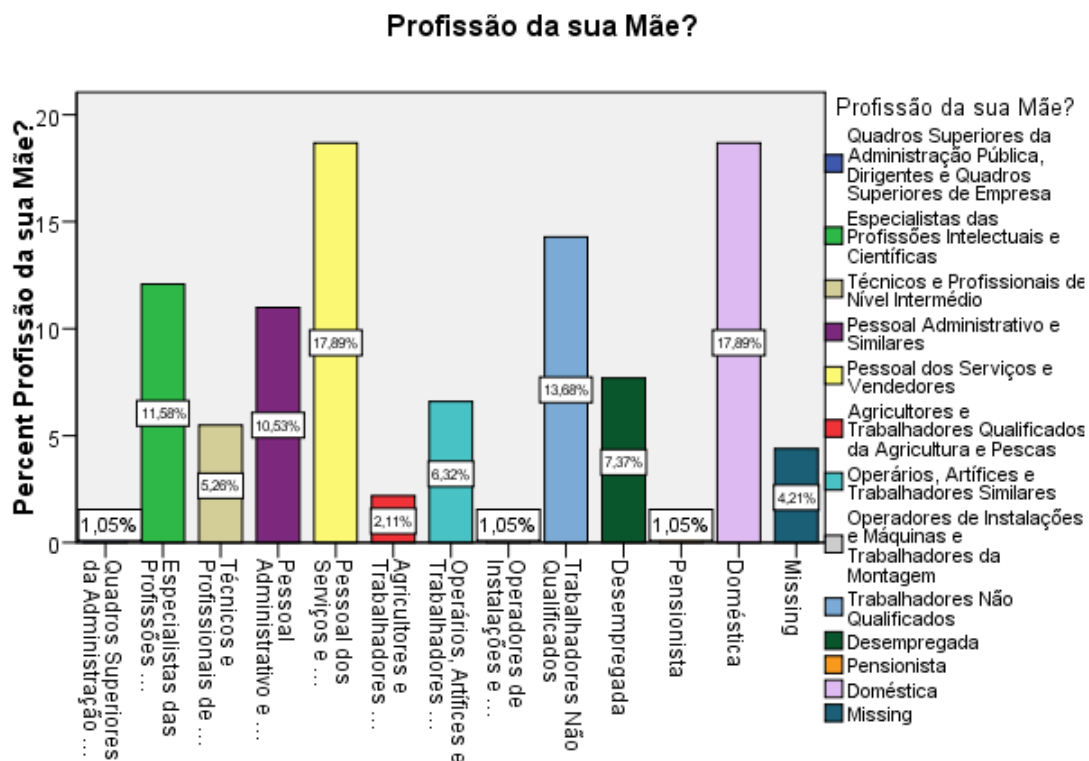


Gráfico 16 – Distribuição Percentual da Profissão da Mãe



No que diz respeito à categorização das profissões de ambos os progenitores e relativamente à profissão do pai, a categoria “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares” é a mais expressiva, assumindo 25.3% (24 sujeitos), seguida da de “Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio” com 11.6% (11 indivíduos) e da de “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas” com 9.5%, isto é, 9 pais. Já a actividade profissional da mãe enquanto “Doméstica” (17.9%) e “Pessoal dos Serviços e Vendedores” (17.9%) emergem com maior e igual predominância (17 mães), seguidas das categorias “Trabalhadores não Qualificados” com 13.7% (13 progenitoras), “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas” com 11.6% (11 sujeitos) e “Pessoal Administrativo e Similares” com 10.5%, ou seja, 10 indivíduos.

Gráfico 17 – Distribuição Percentual das Habilitações Literárias do Pai

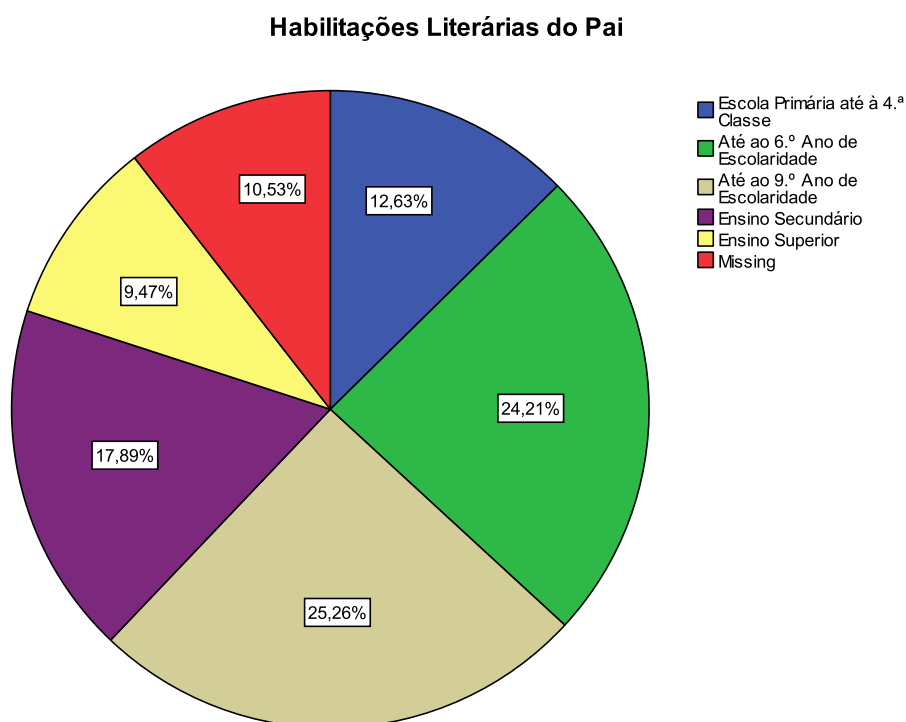
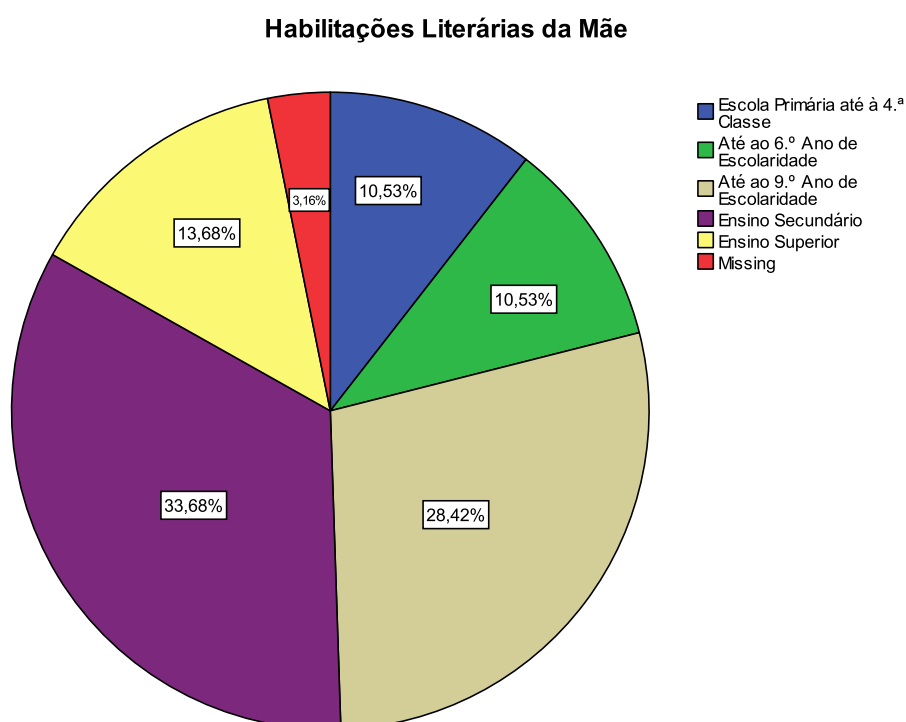


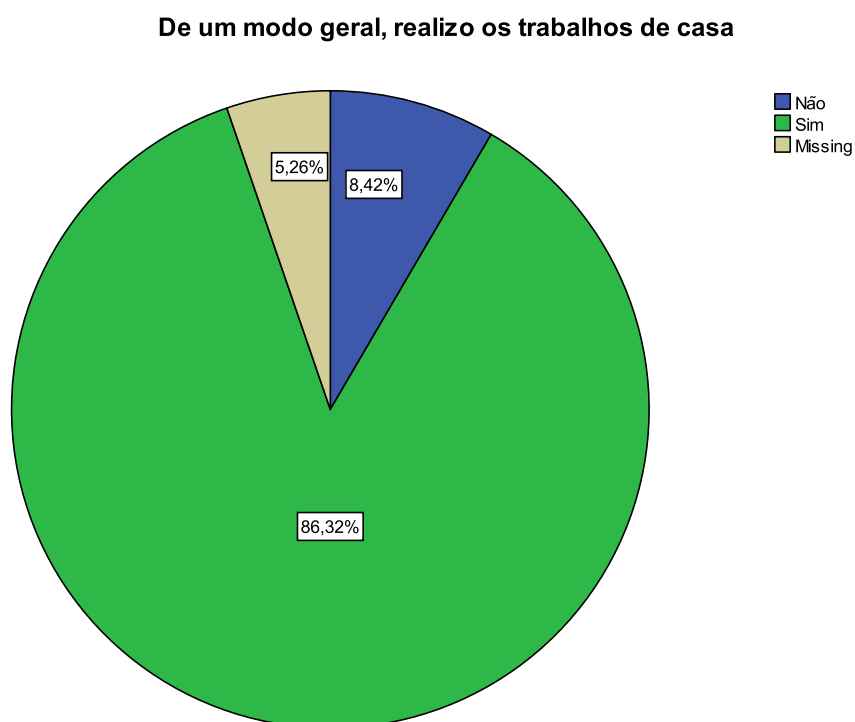
Gráfico 18 – Distribuição Percentual das Habilitações Literárias da Mãe



Quando observamos as habilitações literárias dos progenitores, o pai apresenta, em primeiro lugar, o 9.º ano de escolaridade (25.3%, que corresponde a 24 indivíduos), seguido do 6.º ano (24.2%, sendo 23 pais) e do Ensino Secundário (17 sujeitos, isto é, 17.9%), enquanto que na mãe o Ensino Secundário se destaca com 33.7% (32 mães), o 9.º ano de escolaridade apresenta 28.4% (27 progenitoras) e o Ensino Superior 13.7% (13). Quanto às suas idades, a média da idade do pai é 47.66 anos e a da mãe 44.90. Assim, no que diz respeito, quer às Profissões entre as duas amostras, quer ao nível habilitacional, constatamos que na segunda as habilitações literárias dos pais apresentam um nível de escolaridade mais elevado, nomeadamente de nível Superior, o que implicou, também, algumas mudanças nas Profissões que se enquadram nas habilitações mencionadas.

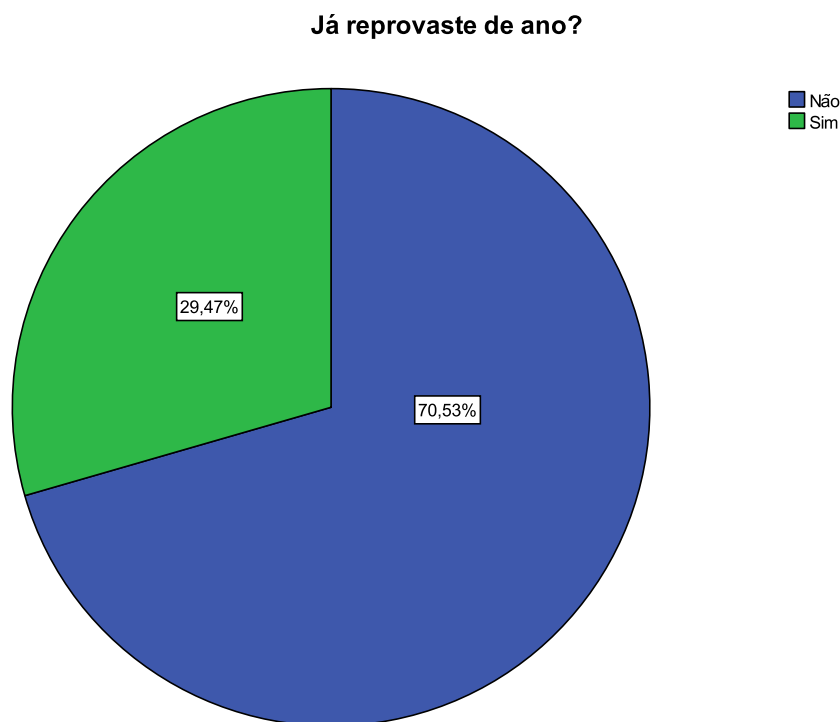
Já a presença de fratria verifica-se em 67 participantes, sendo que a média das idades, para o primeiro irmão é de 13.78 anos e, para o segundo, 15.00 anos. Relativamente às suas habilitações literárias, o primeiro irmão ostenta o 6.º ano de escolaridade com maior predominância (14.7%), seguido do 9.º ano de escolaridade e do Ensino Secundário, ambos com 13.7%, enquanto que o segundo apresenta a Escola Primária até à 4.ª classe e o 9.º ano com 4.2% e 3.2% têm o Ensino Secundário.

Gráfico 19 – Distribuição Percentual da Realização dos Trabalhos de Casa



É, ainda, importante mencionar que os alunos realizam, em média, 2.10 horas de estudo diárias, sendo que 86.32% (82 estudantes) efectuam, igualmente, os trabalhos de casa. Comparando com a primeira amostra, verificamos que houve um ligeiro aumento no número de horas de estudo, mas um decréscimo na realização dos trabalhos de casa, que pode advir da solicitação destes ser menor, visto que no 12.º ano se exige mais estudo do que propriamente a realização de trabalhos de casa.

Gráfico 20 – Distribuição Percentual das Retenções



Relativamente à existência ou não de retenções no percurso escolar, 67 estudantes (70.5%) demonstraram um trajecto adequado à sua faixa etária, enquanto que os restantes 28 já ficaram retidos, pelo menos um ano e no máximo dois, no decorrer do seu percurso escolar. Gostaríamos de enfatizar que a segunda amostra apresenta efectivamente um número mais elevado de retenções, estando apenas a utilizar metade da população e, simultaneamente, não tendo em consideração o abandono escolar que ocorreu ao longo do Ensino Secundário. Salientamos, ainda, que estas diferenças entre as duas amostras se podem dever ao facto de até ao 10.º ano a escolaridade ser obrigatória e toda a Legislação a ela associada facilita a transição de ano, diminuindo, por isso, o insucesso escolar, encarando este na perspectiva da retenção.

O ano de escolaridade da primeira retenção divide-se, similarmente (8.4%), entre o 10.º e o 12.º anos, seguido do 11.º ano de escolaridade com 6.3%, sendo que o número médio de negativas é 2.50 e o motivo principal é a falta de estudo (18.9%) seguida da percepção de uma média baixa (2.1%). No que diz respeito à segunda reprovação, a mesma ocorreu com igual predominância (1.1%) no 10.º e 12.º anos de escolaridade e o número médio de negativas foi 1.00.



2. Análise dos Padrões Motivacionais de Crenças Pessoais no âmbito Escolar do 10.º ano de escolaridade

2.1. Verificação da Normalidade da Amostra

No teste *Kolmogorov-Smirnov*, que permite averiguar a normalidade da distribuição, obteve-se um valor de .830 e p-valor de .496, o que indicou que a distribuição é normal, ou seja, aferimos que as presentes amostras têm características que se assemelham às da população, uma vez que o valor obtido é superior a .05, indo ao encontro do que seria esperado.

2.2. Análise da Hipótese Geral

Quadro 22 - Relação entre o Desempenho Escolar e os Padrões Robusto e Auto-Dúvida

		Desempenho Escolar	Padrão Robusto	Padrão Auto-Dúvida
Desempenho Escolar	Pearson Correlation	1	-.030	-.105
	Sig. (2-tailed)		.692	.159
	N	183	181	181

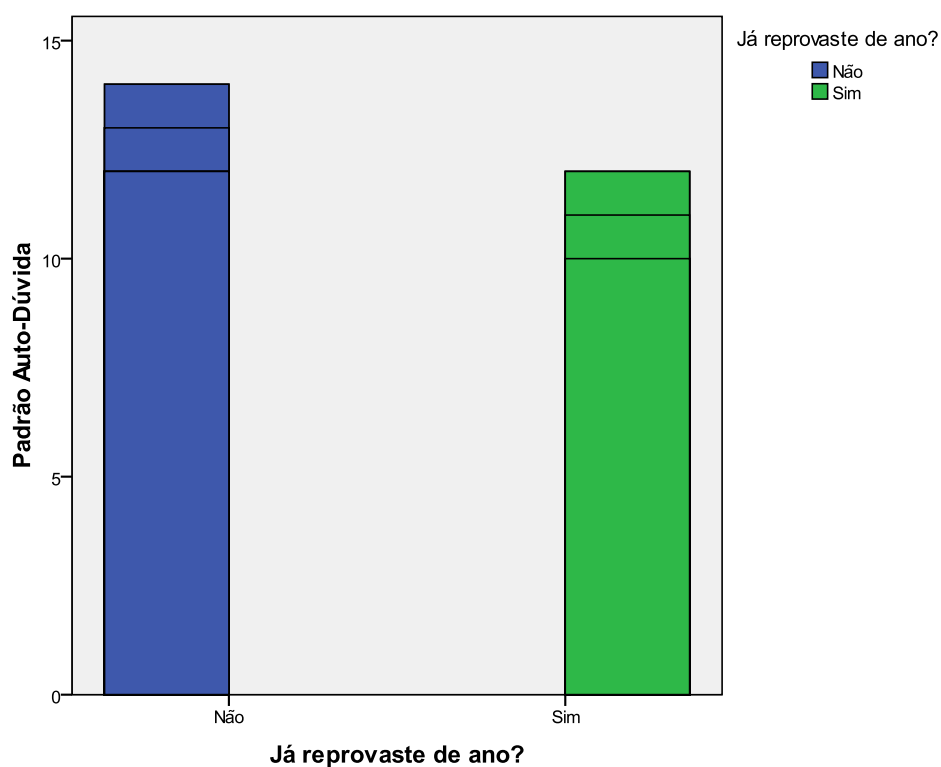
Tendo por base a apresentação do Quadro n.º 22 referente à nossa **Hipótese Geral**, através da correlação de Pearson, constatámos que não existem relações significativas, do ponto de vista estatístico, entre o desempenho escolar e os Padrões Motivacionais Robusto e Auto-Dúvida. Neste sentido, não nos é possível indicar se os estudantes com maior ou menor desempenho escolar, apresentam um Padrão Motivacional tendencialmente mais Robusto ou de Auto-Dúvida, isto é, não conseguimos aferir se o Padrão de Crenças Pessoais influencia o sucesso socioeducativo dos estudantes.

2.3. Análise das Hipóteses Específicas/Parciais e respectivas Sub-Hipóteses

Quadro 23 - Diferenças no Padrão Motivacional de Crenças Pessoais entre Indivíduos com ou sem Reprovação

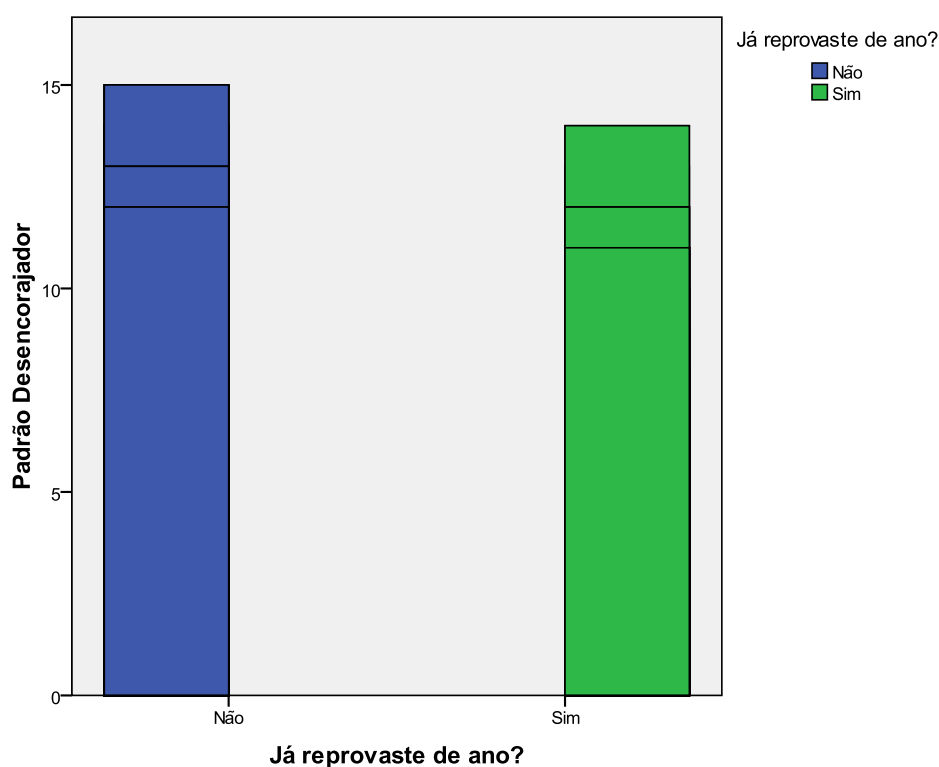
	Sem Reprovação (n=159)		Com Reprovação (n=22)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Padrão Auto-Dúvida	9.68	1.660	9.33	1.494	.977	.337
Padrão Desencorajador	11.01	1.565	10.91	1.716	.252	.803
Padrão Desesperado	8.80	3.456	8.76	2.488	.062	.951

Gráfico 21 – Diferenças no Padrão Motivacional Auto- Dúvida de acordo com a Variável Reprovação



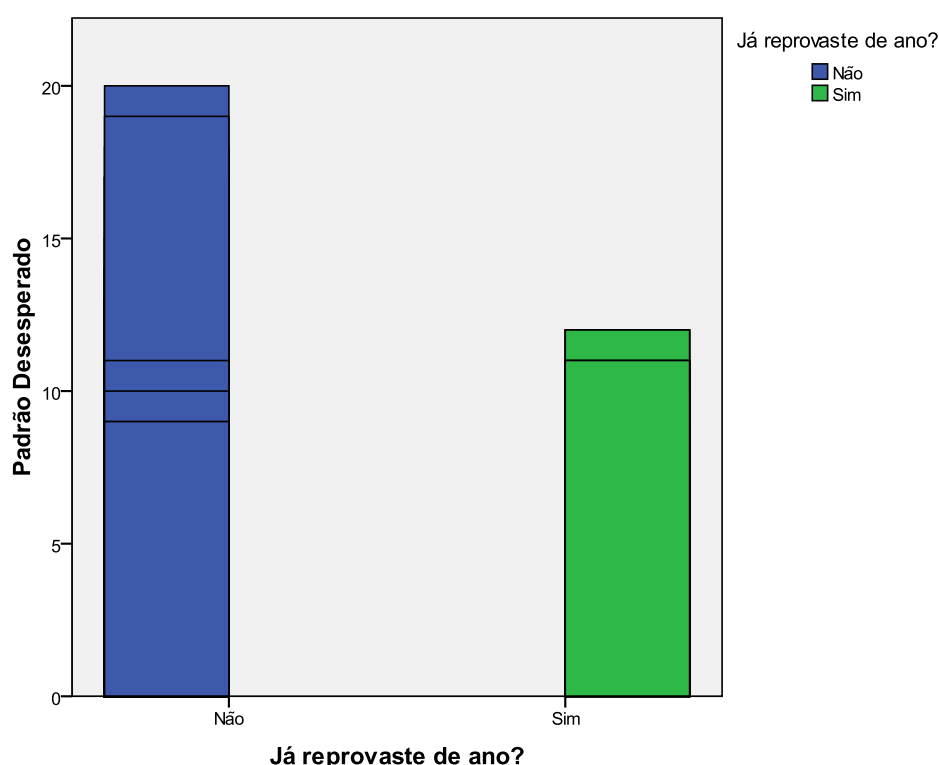
No que diz respeito à variável “reprovação”, através da análise, quer ao Quadro n.º 26, quer ao presente Gráfico, verificamos que são os alunos que nunca ficaram retidos que apresentam valores mais elevados no Padrão Auto-Dúvida.

Gráfico 22 – Diferenças no Padrão Motivacional Desencorajador de acordo com a Variável Reprovação



No Padrão Desencorajador e similarmente ao sucedido no Padrão referido anteriormente, são os indivíduos que nunca experienciaram uma situação de reprovação no decorrer do seu percurso académico que exibem resultados superiores quando comparados com os seus congéneres que já reprovaram, pelo menos uma vez.

Gráfico 23 – Diferenças no Padrão Motivacional Desesperado de acordo com a Variável Reprovação



Por fim, no Padrão Desesperado é possível constatar que os alunos sem retenções continuam a obter níveis mais elevados do que os estudantes que já tenham vivenciado esta experiência.

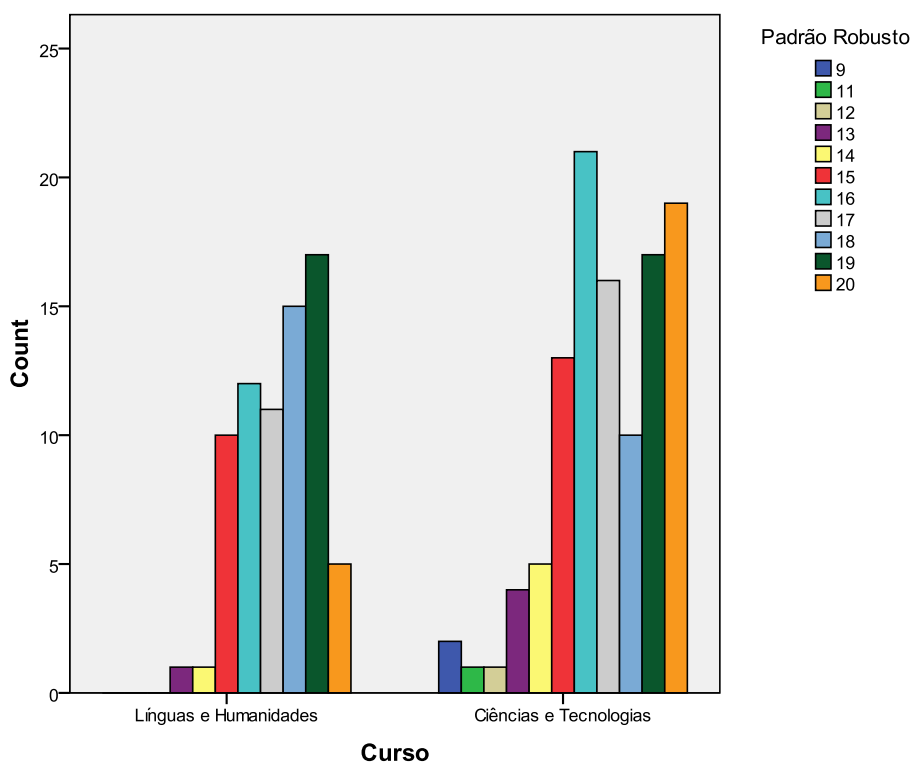
Na continuação da elencagem das hipóteses, nomeadamente a **primeira sub-hipótese referente à Hipótese Geral**, no que diz respeito aos indivíduos que já experienciaram insucesso escolar apresentam padrões de crenças pessoais inadaptativos (Auto-Dúvida, Desencorajador e Desesperado) em relação aos sujeitos que não tiveram essa vivência, verificámos que o valor do teste t de *Student* obtido não alcançou o limiar de significância estatística, pelo que concluímos que não há diferenças, no que diz respeito aos padrões de crenças pessoais inadaptativos, nomeadamente, Auto-Dúvida, Desencorajador e Desesperado entre os indivíduos com ou sem retenção. Deste modo, esta hipótese foi, por consequência, rejeitada. Apesar de não ser notória a diferença nos padrões motivacionais considerados de maior fragilidade entre alunos com ou sem retenção e não existir revisão bibliográfica que suporte os resultados obtidos, parece-nos que será adequado extrapolar para o conceito de desânimo aprendido. Tal como Seligman (1980, cit. in Machado, 2007) refere, o acontecimento de insucessos sucessivos em vários acontecimentos pode levar o indivíduo a deixar de intervir para alterar a sua situação ou,

como menciona Clifford (1980, cit. in Machado, 2007), o sujeito percebe que as consequências não dependem da sua atitude, visto que para Sil (2004) nesta fase do ciclo vital, isto é, a adolescência, as atitudes podem ser afectadas pelo modo como o sujeito constrói os seus juízos e as suas percepções. Também é típico nesta idade, por uma questão de auto-defesa, não assumir responsabilidade o que leva a ser caracterizado como um dos Padrões, isto é, de Auto-Dúvida, Desencorajador e Desesperado.

Quadro 24 - Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias Relativamente aos Padrões Motivacionais de Crenças Pessoais no Início do Ano Lectivo e os Resultados Escolares Alcançados na Disciplina de Português

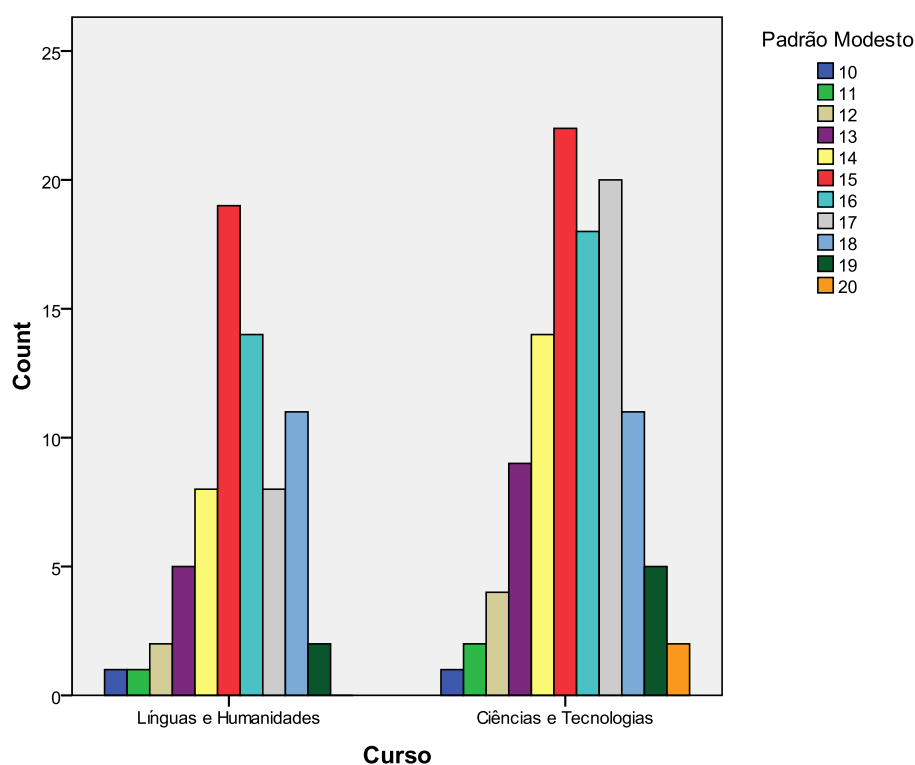
	Línguas e Humanidades (n=72)		Ciências e Tecnologias (n=110)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Padrão Robusto	17.35	1.663	16.96	2.396	1.272	.205
Padrão Modesto	15.54	1.866	15.59	2.009	-.192	.848
Padrão Tenaz	15.24	2.325	15.11	2.303	.375	.708
Padrão Auto-Dúvida	9.74	1.576	9.57	1.685	.691	.490
Padrão Desencorajador	10.82	1.667	11.11	1.517	-1.217	.225
Padrão Desesperado	8.77	3.087	8.81	3.514	-.070	.944
Nota a Português no 3.º Período	12.12	1.965	13.13	2.426	-2.970	.003

Gráfico 24 - Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função do Padrão Robusto



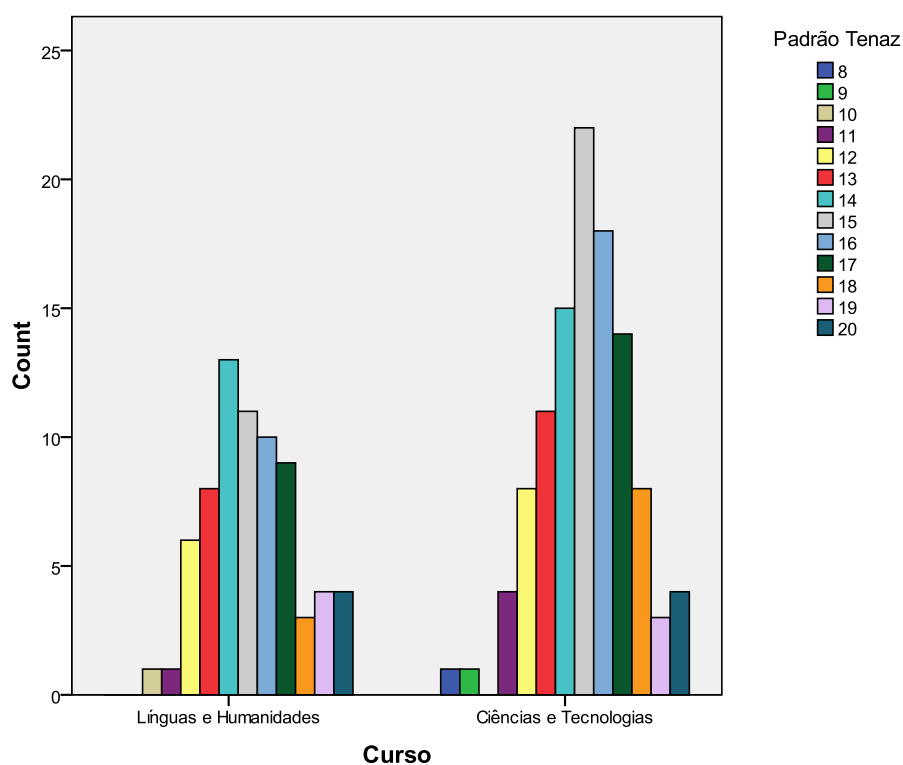
À semelhança de outras análises efectuadas anteriormente, apresentaremos seguidamente diversos Gráficos, com os quais pretendemos reforçar os resultados visíveis no Quadro n.º 24. Deste modo, aferimos que são os alunos que se encontram a frequentar o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades que apresentam um Padrão considerado mais Robusto comparativamente aos estudantes do Curso de Ciências e Tecnologias.

Gráfico 25 – Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função do Padrão Modesto



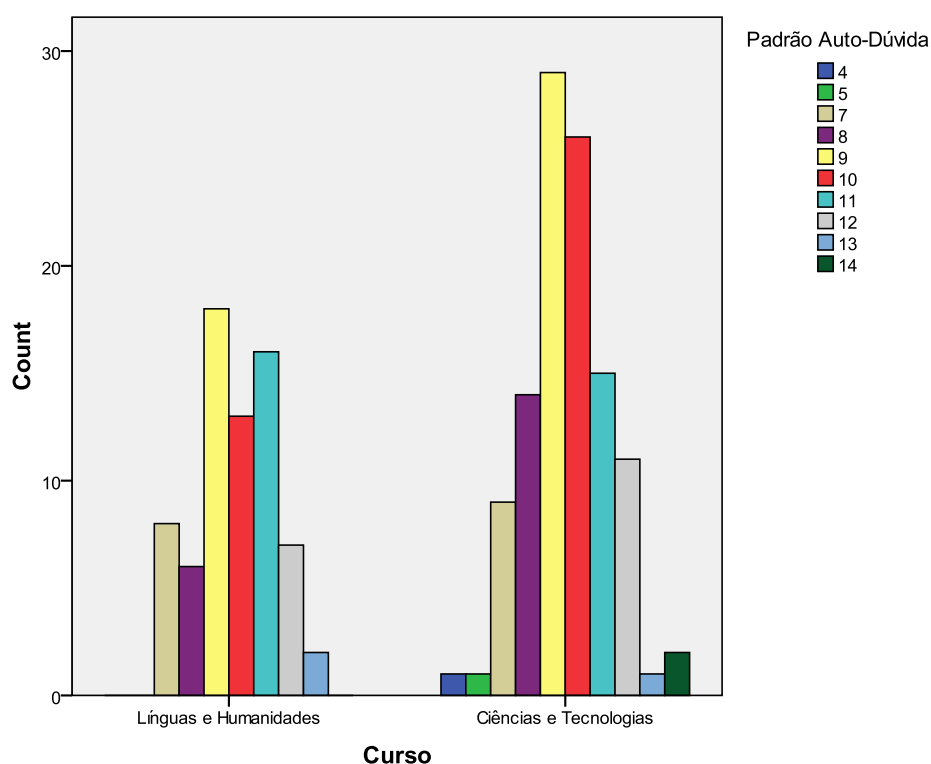
Quanto ao Padrão Modesto, são os indivíduos pertencentes ao Curso de Ciências e Tecnologias que ostentam valores mais elevados que os do Curso de Línguas e Humanidades.

Gráfico 26 – Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função do Padrão Tenaz



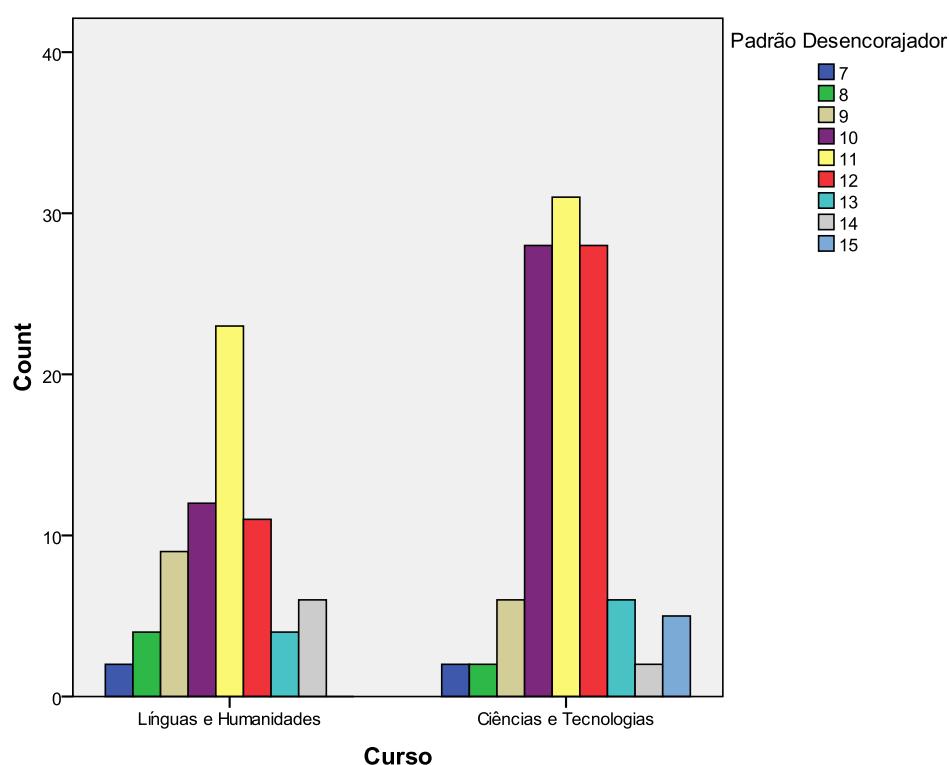
Verificamos, também, que os valores mais elevados no Padrão Tenaz são alcançados pelos participantes que frequentam o Curso de Línguas e Humanidades em detrimento dos que estão no Curso de Ciências e Tecnologias.

Gráfico 27 – Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função do Padrão Auto-Dúvida



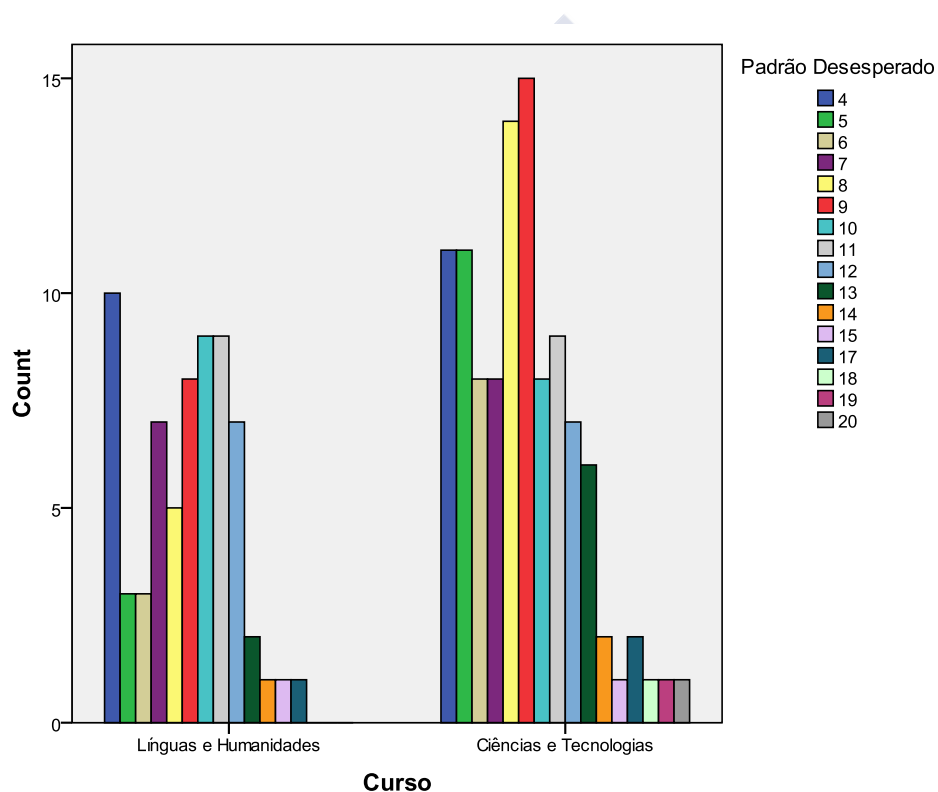
Baseando-nos no Gráfico n.º 27, conferimos, ainda, que os sujeitos referentes ao Curso de Línguas e Humanidades têm resultados superiores no Padrão de Auto-Dúvida.

Gráfico 28 – Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função do Padrão Desencorajador



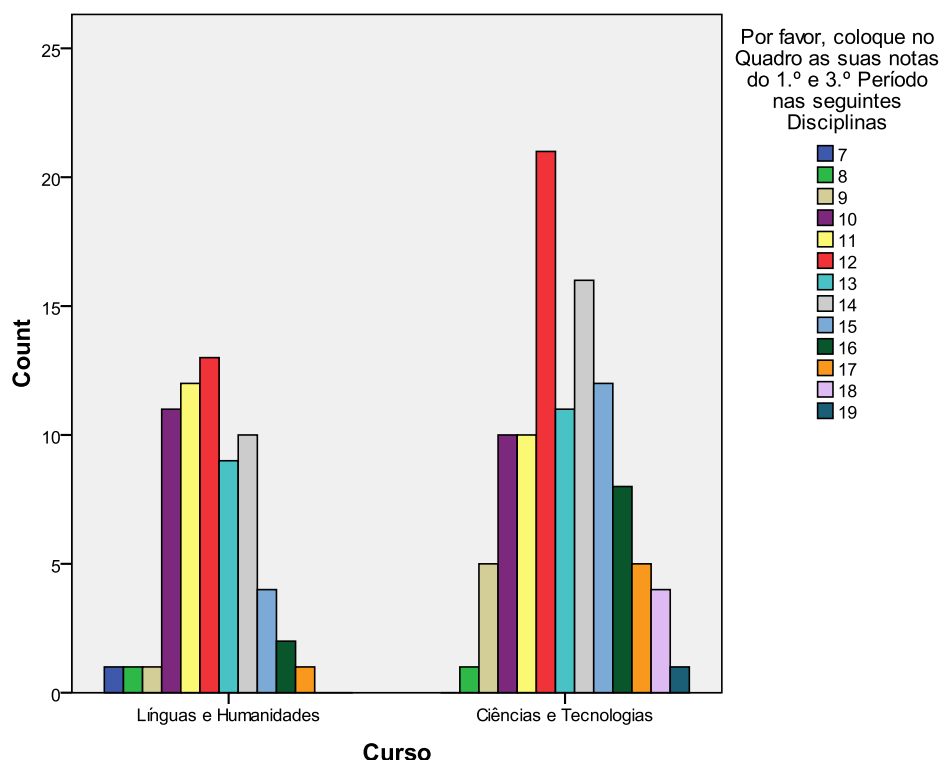
Entretanto, no que se refere ao Padrão Desencorajador, neste caso são os estudantes do Curso de Ciências e Tecnologias que manifestam valores mais elevados.

Gráfico 29 – Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função do Padrão Desesperado



No que diz respeito ao último Padrão, o Desesperado, são novamente os alunos que estão a frequentar o Curso de Ciências e Tecnologias que demonstram resultados superiores.

Gráfico 30 – Diferenças entre Alunos a Frequentar o Curso de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias em função da Classificação na Disciplina de Português



Relativamente à classificação na disciplina de Português, os níveis mais elevados foram alcançados pelos alunos do Curso de Ciências e Tecnologias, o que de resto não seria de esperar, uma vez que, supostamente, os alunos do Curso de Línguas e Humanidades deveriam apresentar melhores resultados a nível das Línguas e disciplinas de âmbito mais teórico.

Tendo em consideração esta nossa **segunda sub-hipótese**, a análise das diferenças entre alunos a frequentar o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias relativamente aos Padrões Motivacionais de Crenças Pessoais no início do Ano Lectivo e os resultados escolares alcançados na disciplina de Português, única disciplina estudada na presente investigação que é comum aos Cursos referidos anteriormente, concluímos pela não existência de diferenças, sob o ponto de vista estatístico, entre os estudantes que frequentam ambos os Cursos no que toca a todas as variáveis, com excepção da classificação à disciplina de Português, na qual se verificou que os alunos pertencentes ao Curso de Ciências e Tecnologias apresentam notas mais elevadas comparativamente aos de Línguas e Humanidades. Assim, baseando-nos nos valores obtidos, aceitamos parcialmente a respectiva hipótese. Porém, o facto de não

existirem estudos, ou pelo menos não terem sido encontrados, que relacionem as variáveis em análise – Cursos Científico-Humanísticos, padrões motivacionais de crenças pessoais e resultados escolares – não nos permite corroborar ou refutar os resultados adquiridos.

Quadro 25 - Relação entre o Desempenho Escolar e o *Locus* de Controlo Externo

		<i>Locus</i> de Controlo Externo
Desempenho Escolar	Pearson Correlation	-.162**
	Sig. (2-tailed)	.007
	N	278

Tendo por base o Quadro n.º 25, relacionado com a nossa **sub-hipótese n.º 3** referente à associação do desempenho escolar com a dimensão psicológica “*locus* de controlo externo” dos participantes na sua totalidade, através da correlação de Pearson, verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis em análise, sendo que a correlação é considerada fraca e inversa, uma vez que à medida que uma variável aumenta, a outra diminui e vice-versa. Assim, podemos afirmar que, enquanto o desempenho escolar diminui, o *locus* de controlo externo do sujeito aumenta, ou seja, quanto mais baixo for o rendimento académico do(a) estudante, maior será o grau de atribuição do mesmo a causas externas (e.g., sorte), podendo extrapolar para uma das dimensões das Atribuições Causais, designadamente a de Internalidade/Externalidade. Mencionámos, também, que ambos os conceitos foram referenciados como indicadores do insucesso escolar no Capítulo referente ao Marco Teórico do (In)Sucesso Escolar.

Deste modo, o supracitado padrão comportamental por parte dos alunos que apresentam resultados inferiores pode ser encarado como um mecanismo de defesa do ego, nomeadamente no que diz respeito à protecção da sua auto-estima e auto-conceito, outro indicador igualmente por nós estudado no Enquadramento Teórico deste trabalho.

Na perspectiva de Googstein e Doller (1978, cit. in Gouveia, 2003) o sujeito pode desencadear defesas para evitar a percepção de handicaps em determinadas áreas, desvalorizando atributos menos positivos.

Quadro 26 - Relação entre o Desempenho Escolar e a Média de Horas de Estudo Diárias – 10.º Ano de Escolaridade

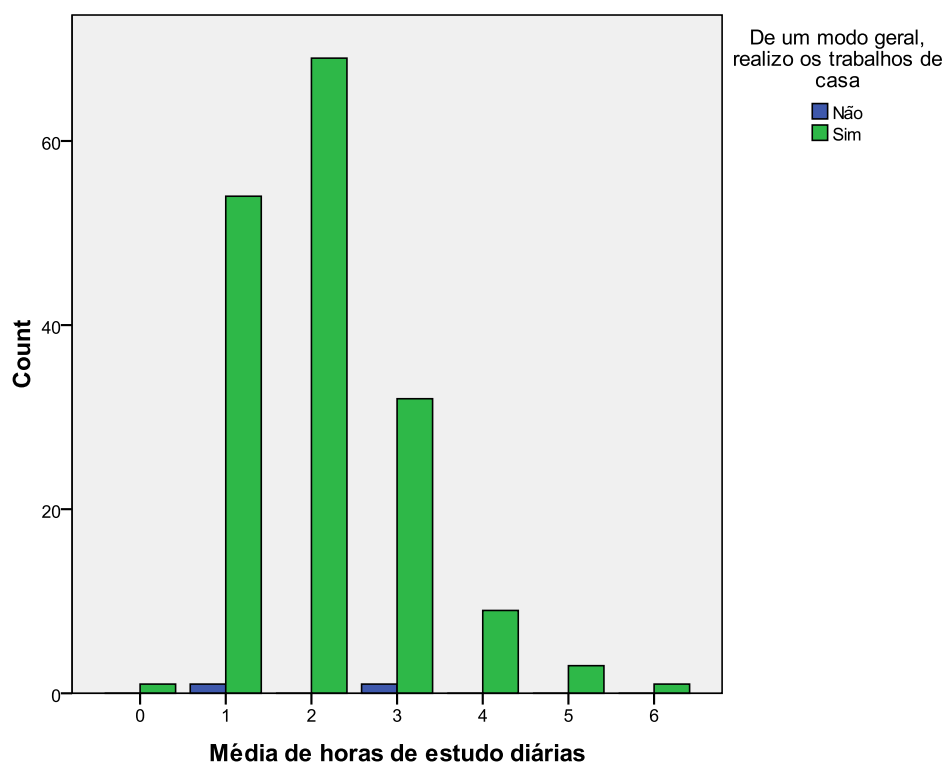
		Média de Horas de Estudo Diárias
Desempenho Escolar	Pearson Correlation	-.026
	Sig. (2-tailed)	.729
	N	174

Tendo em consideração a possível associação entre o desempenho escolar e a média de horas de estudo diárias, verificamos a ausência da mesma, uma vez que os resultados não alcançaram o limiar de significância. Deste modo, podemos afirmar que, segundo as crenças/percepções dos participantes, parece não existir uma ligação entre o desempenho escolar e a média de horas de estudo diárias, ou seja, o número de horas que o aluno investe no estudo não influencia o respectivo rendimento académico. Porém, constatamos com a continuação do nosso estudo que os alunos alteram a sua opinião até ao 12.º ano. Mais uma vez é também nossa convicção que a história de vida pessoal e escolar dos estudantes até ao final do 9.º ano de escolaridade contribui para a construção de falsas crenças e percepções acerca das questões inerentes à escola (e.g., transição de ano não significa obrigatoriamente um estudo empenhado). Assim, esta convicção baseia-se no facto de que no nosso trabalho diário com os alunos do 3.º Ciclo, especificamente aquando do trabalho das questões de orientação escolar e profissional, sistematicamente estes referem que não estudam, não sabem estudar, não têm capacidade de concentração para tal e pensam que para transitar de ano não é necessário um estudo. Ainda neste contexto, os Encarregados de Educação afirmam terem a percepção de que os seus educandos, por hábito, não apresentam um estudo diário, quando muito, em vésperas de testes.

Quadro 27 - Relação entre o Número Médio de Horas de Estudo Diárias e a Realização dos Trabalhos de Casa

		Média de Horas de Estudo Diárias	Realização dos Trabalhos de Casa
Média de Horas de Estudo Diárias	Pearson Correlation	1	.004
	Sig. (2-tailed)		.954
	N	174	171
Realização dos Trabalhos de Casa	Pearson Correlation	.004	1
	Sig. (2-tailed)	.954	
	N	171	180

Gráfico 31 – Diferenças entre Alunos que Realizam os Trabalhos de Casa com as Horas de Estudo Diárias



Tendo em consideração as variáveis horas de estudo diárias e realização dos trabalhos de casa, verificamos que praticamente a totalidade da população dos alunos do 10.º ano de escolaridade efectua as tarefas marcadas, indicando, também, que estuda, maioritariamente, durante duas horas.

No que concerne à **sub-hipótese específica n.º 5** cujos indivíduos que têm um número médio de horas de estudo superior realizam, mais frequentemente, os trabalhos de casa, concluímos que não existem diferenças, sob o ponto de vista estatístico, entre as variáveis em análise, o que nos leva a rejeitar a supracitada hipótese. Contudo, tendo em consideração a experiência profissional do dia-a-dia, verificámos que os alunos que estudam diariamente, por norma, realizam, consequentemente, os trabalhos de casa, o mesmo não acontecendo com aqueles que, por vezes, apenas se limitam a efectuar os trabalhos previamente definidos no contexto de sala de aula, embora não sendo, posteriormente, acompanhado por um estudo sistemático e individual. Todavia, o facto de não existirem estudos, ou pelo menos não terem sido encontrados, que relacionem as variáveis em análise – número médio de horas de estudo e realização dos trabalhos de casa – não nos permite corroborar ou refutar os resultados obtidos.

Apesar do exposto anteriormente, gostaríamos de aqui citar Levin, Libman e Amiad (1980, cit. in Lopes, 2001) que afirmam que os alunos com realização escolar elevada têm um empenho nas tarefas duplamente superior aos alunos de baixo rendimento e que estes exibem um nível três vezes superior de “indolência” ou de “envolvimento em comportamentos reprováveis”. Acrescentamos ainda outro autor, Shemron (1976), que num estudo verificou que os alunos que gastavam o dobro do tempo em tarefas escolares, completavam três vezes mais unidades de aprendizagens que os alunos mais fracos.

Quadro 28 - Relação entre o Desempenho Escolar e a Realização de Outras Actividades – 10.º Ano de Escolaridade

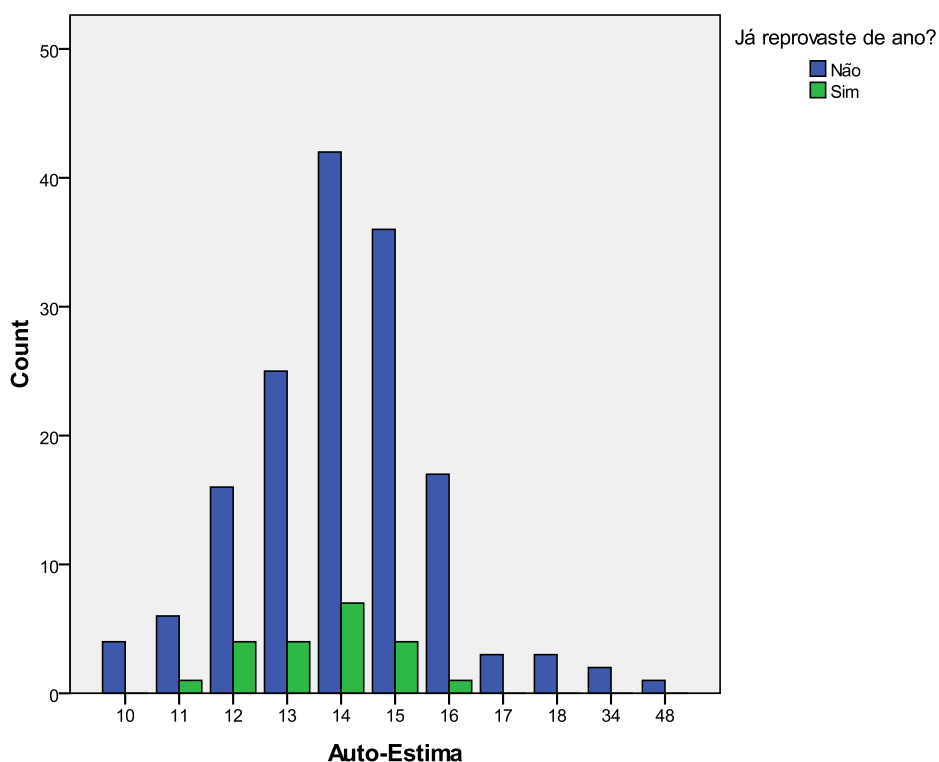
		Outras Actividades
Desempenho Escolar	Pearson Correlation	.096
	Sig. (2-tailed)	.197
	N	183

Relativamente à **sub-hipótese n.º 6**, ou seja, associação entre o desempenho escolar e a realização de outras actividades fora do âmbito académico (e.g., actividades desportivas), constatámos que a mesma não alcançou o limiar de significância estatística, averiguando, assim, a não existência de uma correlação entre as variáveis em análise. Contudo, em termos conceptuais, verifica-se que no estudo de Peixoto (2012) os alunos quando confrontados com insucesso escolar tendencialmente investem noutras áreas (e.g., actividades desportivas, relações sociais e interpessoais com o género oposto) de modo a manterem uma crença positiva de si próprios.

Quadro 29 - Diferenças na Auto-Estima, Aceitação Social, Auto-Eficácia (Mecanismos Psicológicos da Motivação), Actividades Sociais, Amizades Íntimas, Satisfação com a Família e Satisfação com o Grupo de Pares entre Indivíduos com ou sem Reprovação

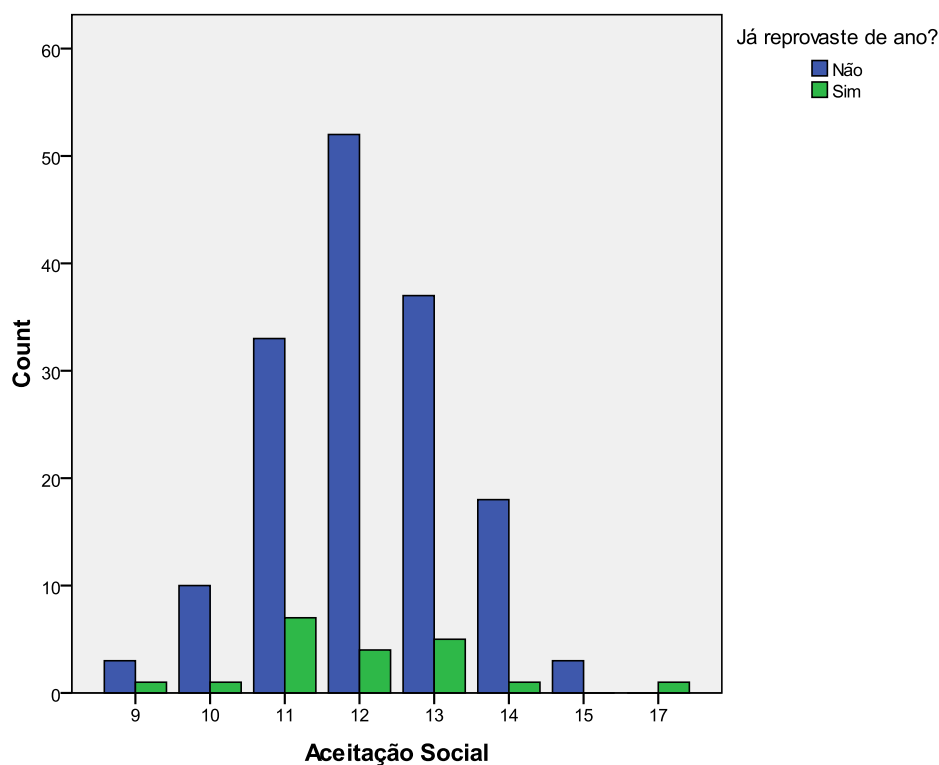
	Sem Reprovação (n=157)		Com Reprovação (n=22)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Auto-Estima	14.48	3.870	13.57	1.287	1.062	.289
Aceitação Social	12.13	1.227	12.00	1.686	.329	.745
Iniciação e Persistência	22.69	4.120	22.68	4.455	.006	.995
Eficácia perante a Diversidade	15.38	4.474	15.23	4.298	.158	.875
Eficácia Social	15.22	2.835	15.14	2.713	.127	.899
Actividades Sociais	11.89	4.142	10.95	5.801	.713	.483
Amizades Íntimas	11.69	1.584	10.55	1.969	3.088	.002
Satisfação com a Família	17.82	5.046	16.52	4.686	1.179	.249
Satisfação com Amizades	26.53	5.267	27.19	3.572	-.746	.461

Gráfico 32 – Diferenças na Auto-Estima nos Sujeitos com ou sem Reprovação



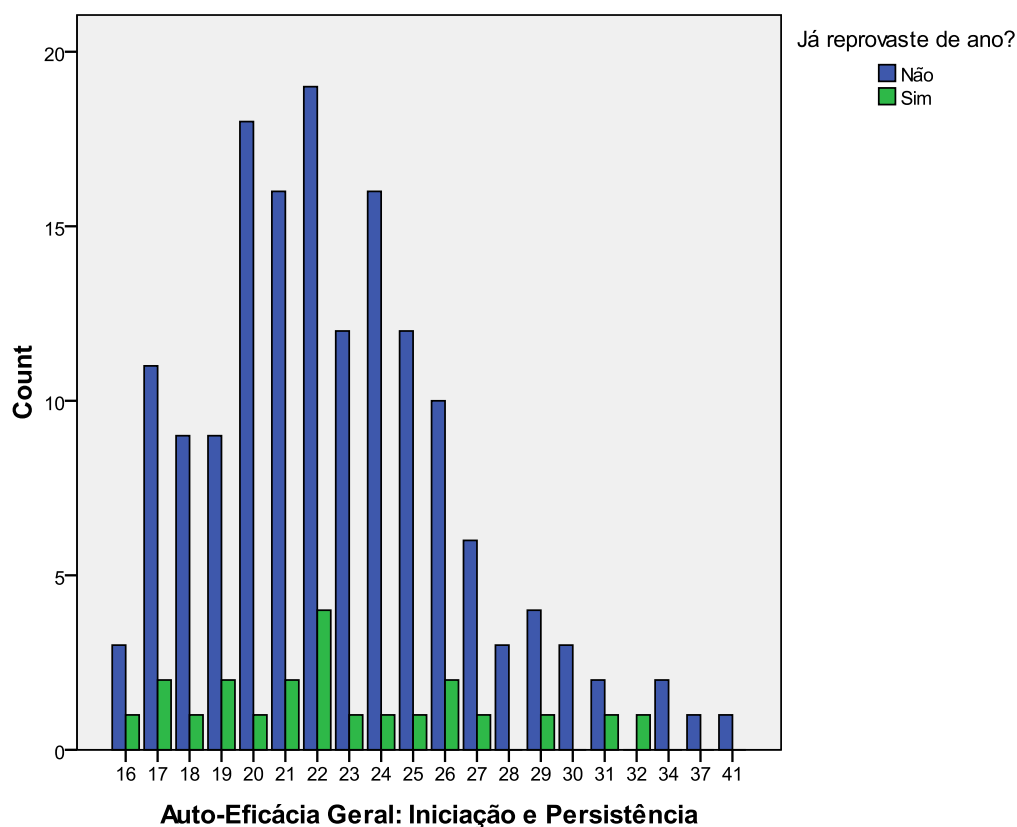
Relativamente à variável reprovação em conjugação com diversas dimensões, quer psicológicas (e.g., auto-estima, auto-eficácia), quer de foro social (e.g., actividades sociais), concluímos que, em todas à excepção da “Satisfação com Amizades”, são os indivíduos que nunca vivenciaram a experiência de reprovação que obtêm resultados mais elevados, isto é, os alunos que nunca reprovaram têm uma melhor auto-estima. Desta forma, destacamos que na dimensão da auto-estima a média alcançada foi de 14.48.

Gráfico 33 – Diferenças na Aceitação Social nos Sujeitos com ou sem Reprovação



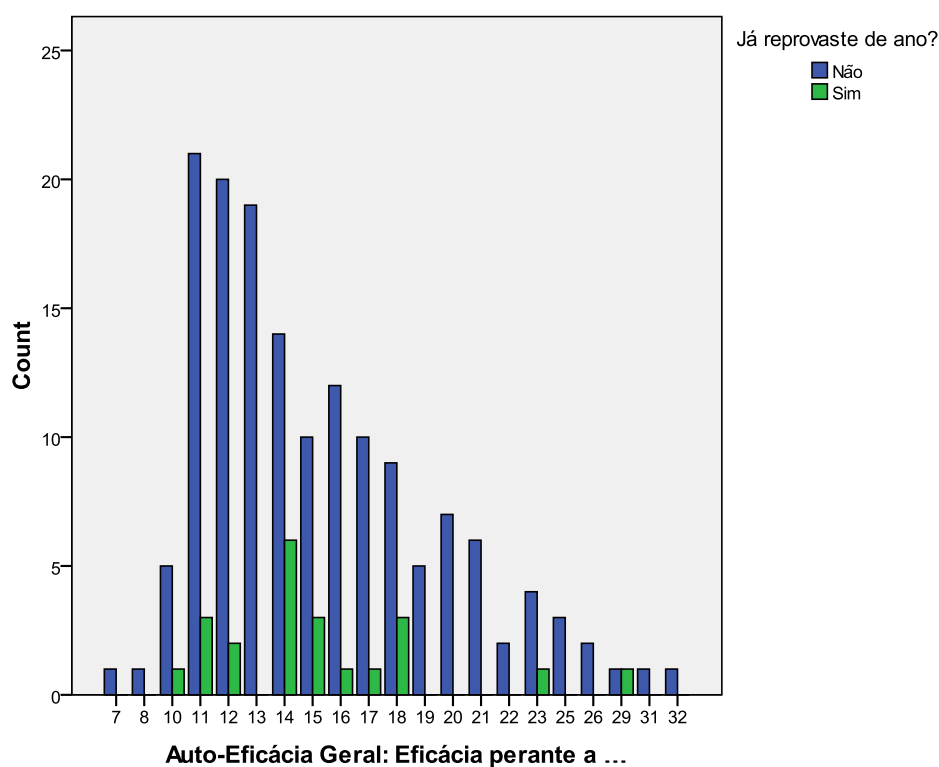
No que diz respeito à Aceitação Social, os sujeitos sem reprovações no decorrer do respectivo percurso académico percebem-se como sendo mais aceites socialmente.

Gráfico 34 – Diferenças na Iniciação e Persistência nos Sujeitos com ou sem Reprovação



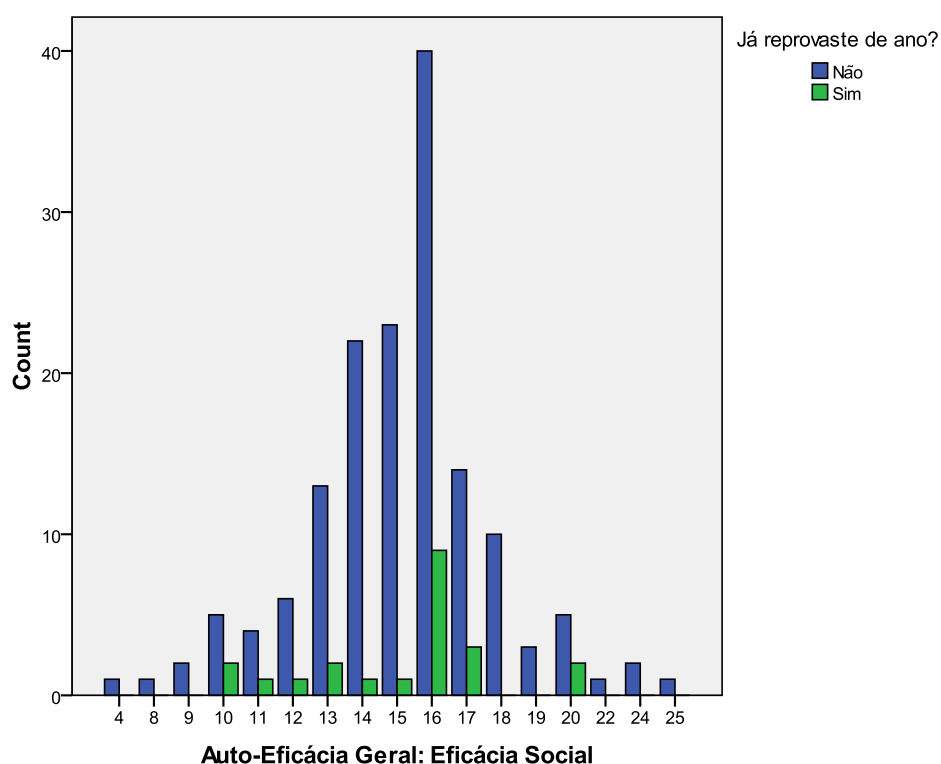
Quanto à dimensão Iniciação e Persistência pertencente à Auto-Eficácia Geral, os estudantes sem historial de retenções apresentam valores mais elevados do que aqueles que já reprovaram, ou seja, são alunos que tendencialmente apresentam maior iniciativa e persistência na realização das tarefas escolares e, consequentemente, no alcance dos objectivos.

Gráfico 35 – Diferenças na Eficácia Perante a Adversidade nos Sujeitos com ou sem Reprovação



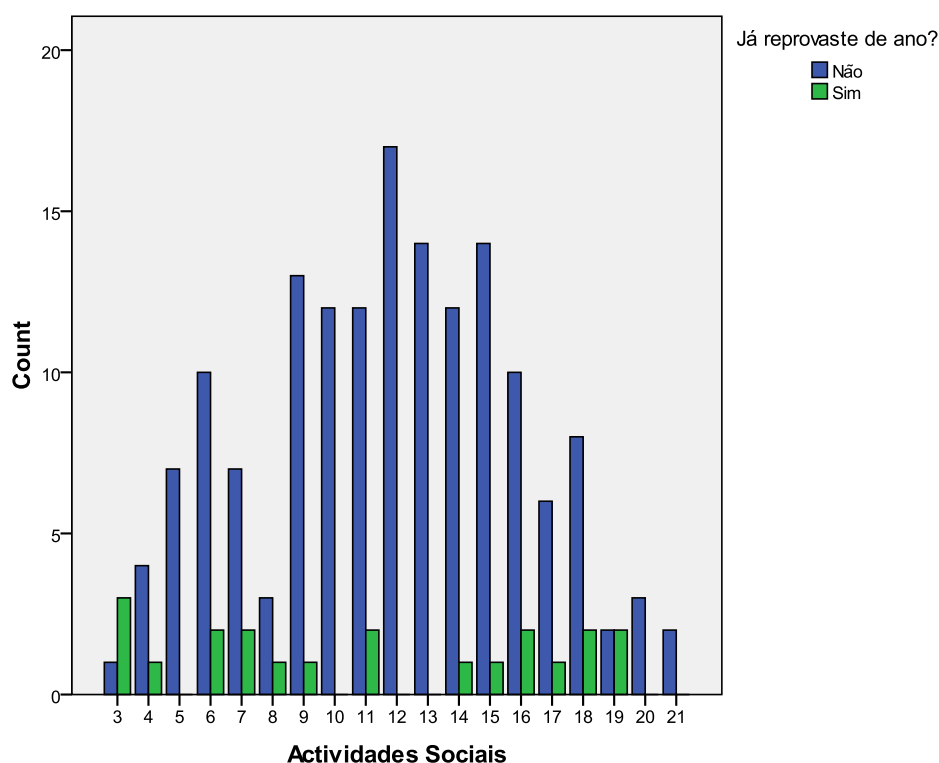
Conforme constatado anteriormente, também na dimensão Eficácia perante a Adversidade os alunos sem reprovações alcançaram resultados superiores, tendo obtido uma média de 15.38.

Gráfico 36 – Diferenças na Eficácia Social nos Sujeitos com ou sem Reprovação



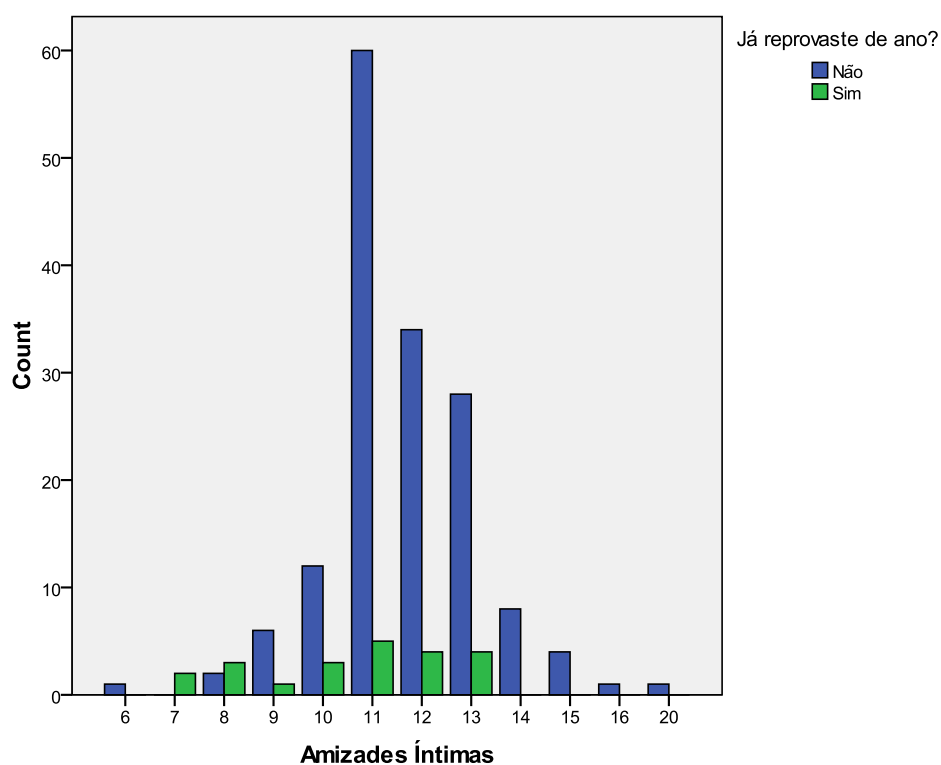
No que à última categoria da Auto-Eficácia Geral diz respeito, isto é, a Eficácia Social, os participantes no presente estudo que não têm reprovações exibiram valores mais elevados.

Gráfico 37 – Diferenças nas Actividades Sociais nos Sujeitos com ou sem Reprovação



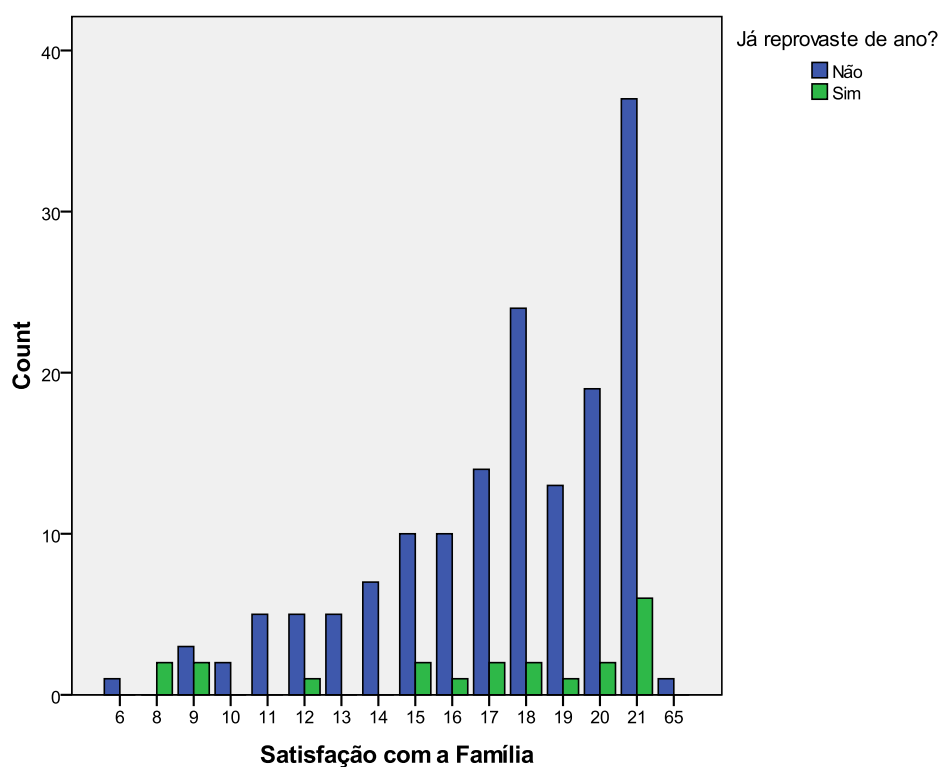
Relativamente à realização de actividades sociais, são novamente os alunos que não vivenciaram fracasso académico, medido através do indicador de reprovação, que assumem efectuar um maior número, em média, das actividades.

Gráfico 38 – Diferenças nas Amizades Íntimas nos Sujeitos com ou sem Reprovação



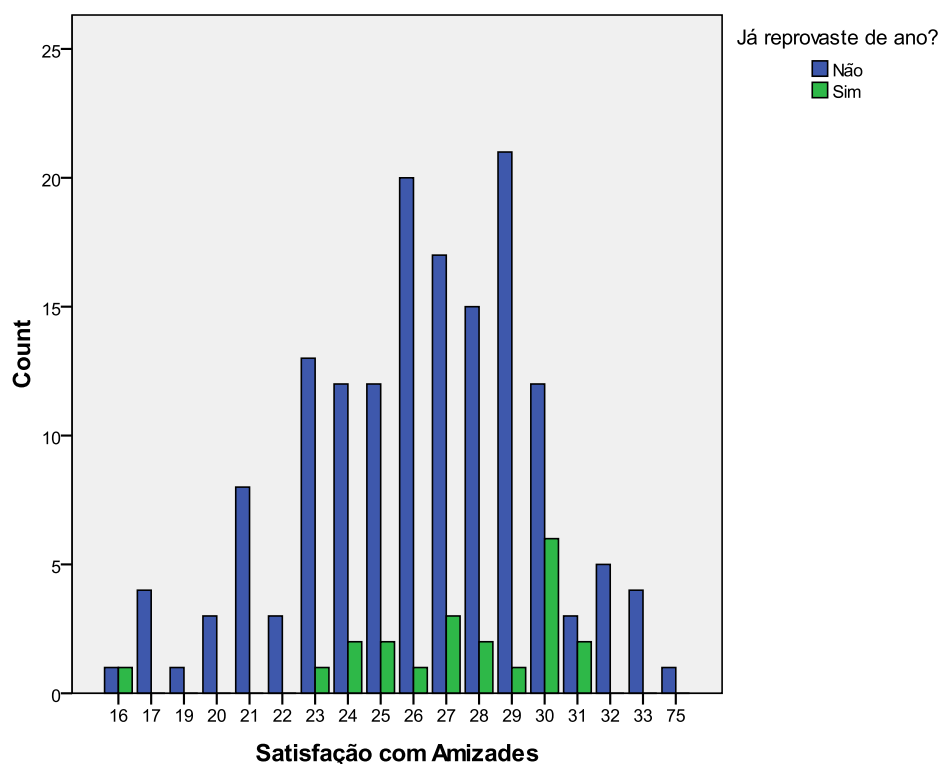
As amizades íntimas estão, igualmente, mais presentes nos estudantes que não apresentam histórico de reprovações comparativamente com os que já ficaram retidos.

Gráfico 39 – Diferenças na Satisfação com a Família nos Sujeitos com ou sem Reprovação



Verificamos que a percepção de satisfação com a família atinge níveis mais elevados nos alunos que não têm reprovações.

Gráfico 40 – Diferenças na Satisfação com Amizades nos Sujeitos com ou sem Reprovação



Apesar dos sujeitos que nunca ficaram retidos terem alcançado resultados mais elevados na variável referente às amizades íntimas, na percepção de satisfação com amizades foram os participantes com retenções no seu percurso educativo que obtiveram valores superiores.

Assim, no que diz respeito à nossa **sétima sub-hipótese**, em que os indivíduos sem retenções no decorrer do seu percurso escolar apresentam, não só uma maior auto-estima, aceitação social e auto-eficácia, bem como uma maior satisfação com a família, maior número de amizades íntimas e uma menor satisfação com o grupo de pares em relação aos que já tiveram essa vivência. Exibem, ainda, um maior número de actividades sociais, o valor do teste t de *Student* alcançou o nível de significância estatística na dimensão “Amizades Íntimas”, pelo que constatámos que existem diferenças relativamente à supracitada variável entre os estudantes que vivenciaram fracasso no seu percurso académico e os que não o experienciaram, tendo os segundos obtido valores superiores do que os primeiros, o que nos conduz à aceitação parcial da hipótese definida anteriormente. Porém, segundo uma variedade de autores (e.g., Coie, Lochman, Terry, e Hyman, 1995, cit. in Lopes et al., 2006; Dishion, 1990, cit. in Lopes et al., 2006), o nível de relacionamento interpessoal com os pares parece encontrar-se associado com o

desempenho escolar. Nesta mesma perspectiva, constata-se que jovens com elevados níveis de rejeição social parecem apresentar maiores probabilidades de retenção e adaptação escolar, conduzindo, inclusivamente, a situações de maior absentismo escolar (Coie et al., 1982, cit. in Lopes et al., 2006; DeRosier, Kupersmidt, e Patterson, 1994, cit. in Lopes et al., 2006).

Assim sendo, conclui-se que os resultados alcançados vão de encontro ao racional teórico anteriormente supracitado.

Quanto às divergências relativas à auto-eficácia, concluímos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos com ou sem retenção no que diz respeito à supracitada variável, o que levou, por isso, à rejeição da referida Hipótese de Trabalho. No que concerne a esta variável, de acordo com Barros de Oliveira (2007) a inexistência de fortes crenças de auto-eficácia conduzem a uma ausência de investimento, de esforço e de persistência na realização das tarefas escolares. Do ponto de vista de Schunk (1996), verifica-se que os alunos com crenças mais robustas de auto-eficácia conseguem resultados mais elevados comparativamente com os seus congéneres de crenças débeis. Assim, constatámos que os resultados apresentados não estão de acordo com a base teórica previamente mencionada.

Relativamente às actividades sociais, o valor do teste t de *Student* no que diz respeito às mesmas não alcançou o nível de significância estatística; verificou-se, assim, que não existem diferenças estatísticas entre os indivíduos com ou sem retenção no decorrer do seu percurso académico no que toca às actividades sociais. Esta averiguação levou, por conseguinte, à aceitação da Hipótese Nula. Neste sentido, conclui-se que os resultados apresentados não estão de acordo com a base teórica previamente mencionada, uma vez que através desta, evidencia-se que a realização de actividades sociais permite que as competências sociais se vão desenvolvendo, verificando-se uma certa correlação com sucesso escolar, profissional e, mesmo, social. Da mesma maneira, as competências académicas são elas próprias também preditoras da aquisição eficaz de competências sociais e vice-versa (Lopes et al., 2006).

Tendo em consideração o factor referente à satisfação com a família, constatámos que os resultados entre os estudantes que vivenciaram insucesso no seu percurso académico e os que não o experienciaram não apresentam diferenças estatisticamente significativas, o que nos conduz, concludentemente, à aceitação da Hipótese Nula. Tendo por base a Teoria de Weiner (1995), segundo a qual a interacção familiar se assume como determinante do (in)sucesso escolar, uma vez que os adolescentes se identificam com os

interesses e atitudes que os pais assumem face à escola, promovendo nos mesmos comportamentos negativos ou positivos relativamente à aprendizagem escolar. Assim, independentemente da situação económica ou da origem étnica, os pais influenciam o sucesso escolar dos alunos mediante uma atitude impulsionadora ou inibidora das aprendizagens. Desta forma, chegamos à conclusão que os resultados obtidos não coincidem com a revisão da literatura.

No que diz respeito às diferenças na satisfação com o grupo de pares, averiguámos que o valor do teste t de *Student* no que diz respeito à satisfação com as amizades não alcançou o nível de significância estatística, pelo que concluímos que não há diferenças, sob o ponto de vista estatístico, relativamente à variável indicada anteriormente entre os indivíduos com ou sem retenção, o que nos leva, novamente, a validar a Hipótese Nula. Entretanto, Lopes (2006) a propósito exactamente do fracasso escolar e a relação com pares, assegura que a incompetência académica e social é percebida facilmente pelos seus pares, provocando uma diminuição progressiva e sucessiva das oportunidades sociais desses alunos, o que nos leva a constatar que o racional teórico evidenciado não vai ao encontro dos resultados obtidos no presente estudo.

Em jeito de conclusão e no que diz respeito às divergências no suporte social, concluímos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos com ou sem retenção no que toca à maior parte dos diferentes factores correspondentes do suporte social. Neste sentido, torna-se de extrema importância ressaltar que, segundo Asher e Coie (1990, cit. in Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, e Quinn, 2006) e Parker e Asher (1993b, cit. in Lopes et al., 2006), a capacidade de manter interações positivas na adolescência é considerada um aspecto importante no crescimento do jovem, enfatizando a função positiva e promotora dos pares no desenvolvimento cognitivo e emocional, no incremento de competências interpessoais, nas atitudes, na estabilidade, na competência social e académica. Ainda no que concerne a esta temática, no Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979, cit. in Lopes et al., 2006) enfatiza-se que o comportamento social do adolescente deve ser analisado no contexto em que ele ocorre e coloca o enfoque na importância do meio e do contexto social do jovem no seu desenvolvimento global, apontando para uma diversidade multi-factorial como características da família, da escola, ambientes da vizinhança, a qualidade da relação jovem-família, expectativas/crenças das mães relativamente aos filhos.

Quadro 30 - Relação entre a Competência Escolar e os Resultados Académicos Alcançados no 3.º Período

		Competência Escolar	Português	Matemática	Físico- Química	Geometria Descritiva	Biologia e Geologia
Competência Escolar	Pearson Correlation	1	.242**	.275**	.309**	.378	.299**
	Sig. (2-tailed)		.002	.006	.002	.403	.004
	N	177	163	100	101	7	93
		História	Língua Estrangeira	Geografia	Literatura Portuguesa	Matemática Aplicada às Ciências Sociais	
Competência Escolar	Pearson Correlation	.185	.624**	.255**	-.238	.183	
	Sig. (2-tailed)	.153	.010	.047	.300	.404	
	N	81	16	61	21	23	

Tendo por base o Quadro n.º 30 referente à **sub-hipótese n.º 8** e através da correlação de Pearson, constatámos que existem relações significativas, sob o ponto de vista estatístico, designadamente entre a Competência Escolar, não só com as classificações nas disciplinas de Português ($\rho=.242$ e $p\text{-valor}=.002$), Matemática ($\rho=.275$ e $p\text{-valor}=.006$), Físico-Química ($\rho=.309$ e $p\text{-valor}=.002$), Biologia e Geologia ($\rho=.299$ e $p\text{-valor}=.004$), bem como com as notas nas disciplinas de Língua Estrangeira ($\rho=.624$ e $p\text{-valor}=.010$) e Geografia ($\rho=.255$ e $p\text{-valor}=.047$), sendo que esta verificação levou, por conseguinte, à aceitação parcial da hipótese definida inicialmente. Mencionámos, ainda, que as correlações enunciadas são fracas, excepto a da Competência Escolar com a classificação de Língua Estrangeira que é moderada, e positivas, ou seja, à medida que a Competência Escolar aumenta, as notas nas supracitadas disciplinas também incrementam. Neste sentido, conclui-se que os resultados apresentados estão de acordo com a base teórica previamente mencionada, uma vez que através desta, nomeadamente da literatura de Mineiro (2000), se evidencia que a competência escolar e os factores associados com a mesma (e.g., falta de atenção, compreensão, memorização, capacidade de seleccionar conhecimentos) são encarados pelos estudantes como as principais razões para o insucesso. Ressalvamos, igualmente, que a Competência Escolar é encarada como uma característica inerente ao Padrão Robusto.

Quadro 31 - Relação entre a Auto-Eficácia e a Competência Escolar

		Competência Escolar	Auto-Eficácia Geral: Iniciação e Persistência	Auto-Eficácia Geral: Eficácia perante a Diversidade	Auto-Eficácia Geral: Eficácia Social
Competência Escolar	Pearson Correlation	1	-.162*	.034	.029
	Sig. (2-tailed)		.034	.657	.704
	N	177	173	170	169
Auto-Eficácia Geral: Iniciação e Persistência	Pearson Correlation	.162*	1	.680**	.334**
	Sig. (2-tailed)	.034		.000	.000
	N	173	179	176	174
Auto-Eficácia Geral: Eficácia perante a Diversidade	Pearson Correlation	.034	.680**	1	.377**
	Sig. (2-tailed)	.657	.000		.000
	N	170	176	176	171
Auto-Eficácia Geral: Eficácia Social	Pearson Correlation	.029	.334**	.377**	1
	Sig. (2-tailed)	.704	.000	.000	
	N	169	174	171	175

Em relação à **última sub-hipótese relativa à Hipótese Geral** formulada que consta do quadro n.º 31 (os sujeitos que evidenciam Crenças de Auto-Eficácia apresentam uma maior competência escolar), constatámos que existem diferenças, sob o ponto de vista estatístico, entre o factor “Iniciação e Persistência” da Auto-Eficácia Geral e a Competência Escolar ($\rho=.162$ e $p\text{-valor}=.034$), sendo que a correlação referida anteriormente é considerada fraca e positiva, visto que à medida que uma variável aumenta, a outra também aumenta (e.g., quanto maior a “Iniciação e Persistência”, maior a competência escolar). Deste modo, esta hipótese foi, por consequência, rejeitada.

Verificámos, igualmente, que o factor “Iniciação e Persistência” se encontra significativamente correlacionado com o factor “Eficácia perante a Diversidade” ($\rho=-.680$ e $p\text{-valor}=.000$, sendo uma correlação moderada) e com o factor “Eficácia Social” ($\rho=.334$ e $p\text{-valor}=.000$; a qual apresenta uma fraca correlação). Já a “Eficácia perante a Diversidade” e a “Eficácia Social” são caracterizadas como tendo uma correlação fraca ($\rho=.377$ e $p\text{-valor}=.000$). Neste sentido, conclui-se que os resultados apresentados estão de acordo com a base teórica previamente mencionada, uma vez que através desta, evidencia-se que a persistência e determinação (características inerentes a alguns padrões) podem ter um impacto positivo (Ford, 1992), no nosso caso, no sucesso escolar e social do aluno.

Quadro 32 - Relação entre a Relação com o Grupo de Pares e os Padrões Robusto e Auto-Dúvida

		Relação com o Grupo de Pares	Padrão Robusto	Padrão Auto-Dúvida
Relação com o Grupo de Pares	Pearson Correlation	1	.290	.035
	Sig. (2-tailed)		.000	.644
	N	183	181	181

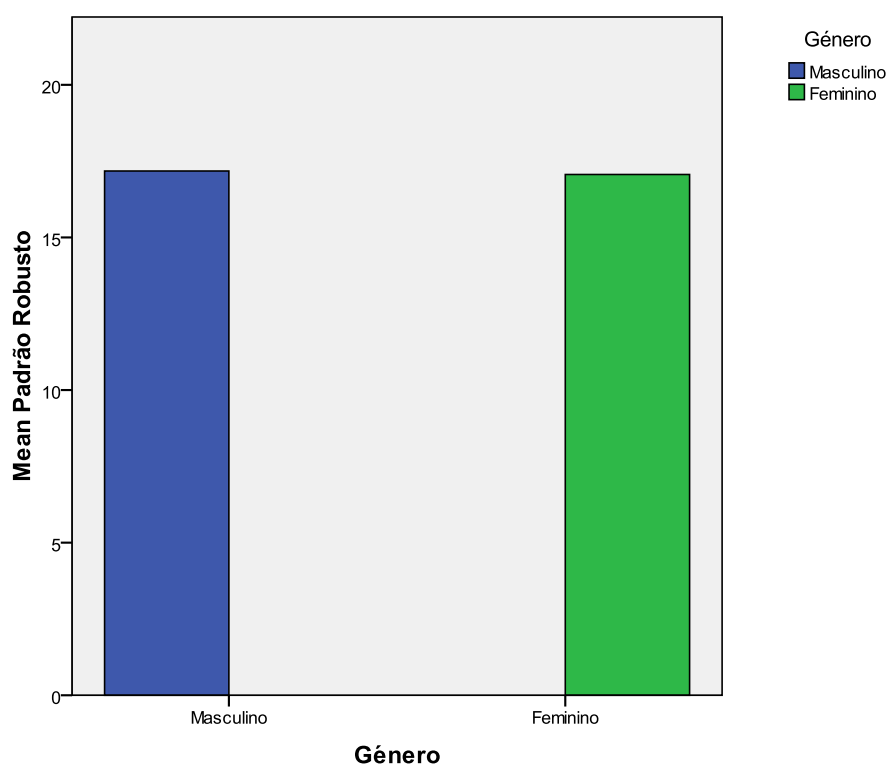
Quanto à **primeira hipótese específica** elaborada (os padrões de crenças pessoais dos estudantes do 10.º ano de escolaridade influenciam positivamente a relação com o grupo de pares), verificámos, através da análise da correlação de Pearson, que existem relações estatisticamente significativas, nomeadamente entre a variável “Relação com o Grupo de Pares” e o Padrão Robusto ($p=.290$ e $p\text{-valor}=.000$).

Deste modo, conclui-se que os resultados apresentados não estão de acordo com a base teórica, uma vez que através desta se evidencia que os alunos que manifestam um Padrão Robusto, apresentam uma melhor relação com o seu grupo de pares, que de resto vai de encontro ao perfil de Padrão Motivacional Robusto onde, além das crenças no próprio, as crenças no contexto, neste caso, grupo de pares, desempenham um papel importante para a sustentação de um aluno que pretende elevados resultados escolares (Ford e Smith, 2007).

Quadro 33 - Diferenças nos Padrões Motivacionais de Crenças Pessoais entre Rapazes e Raparigas

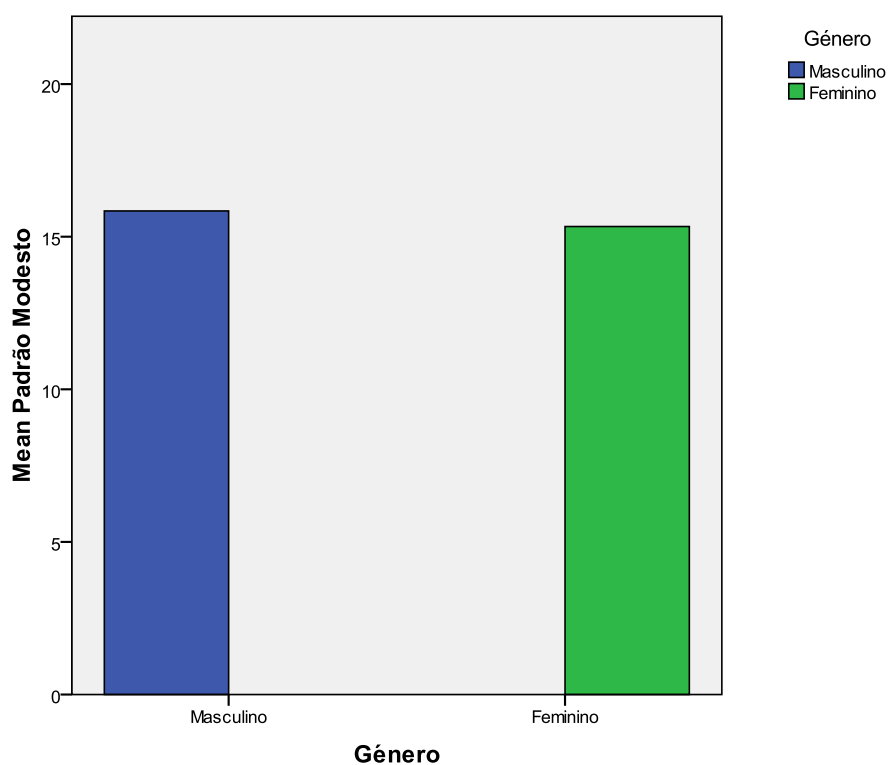
	Género Feminino (n=97)		Género Masculino (n=85)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Padrão Robusto	17.06	1.956	17.18	2.336	.353	.724
Padrão Modesto	15.33	1.833	15.84	2.051	1.742	.083
Padrão Tenaz	14.93	2.100	15.43	2.504	1.443	.151

Gráfico 41 – Diferenças no Padrão Motivacional Robusto em função do Género



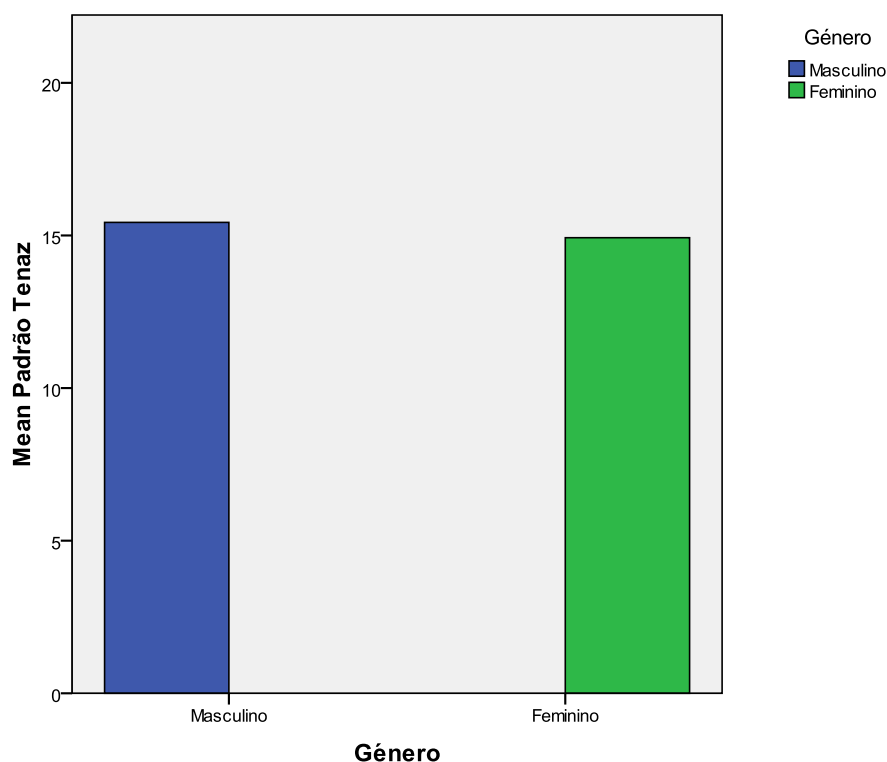
Os gráficos que se seguem permitem-nos reforçar os dados constantes do Quadro n.º 33. Assim, através da presente ilustração podemos averiguar que os estudantes do género masculino apresentam um Padrão Robusto ligeiramente superior aos alunos do género feminino.

Gráfico 42 – Diferenças no Padrão Motivacional Modesto em função do Género



Constatamos, igualmente, que no Padrão Modesto são os rapazes que manifestam resultados mais elevados comparativamente às raparigas.

Gráfico 43 – Diferenças no Padrão Motivacional Tenaz em função do Género



Quanto ao último padrão referenciado, Padrão Tenaz, são novamente os alunos rapazes que assumem valores superiores.

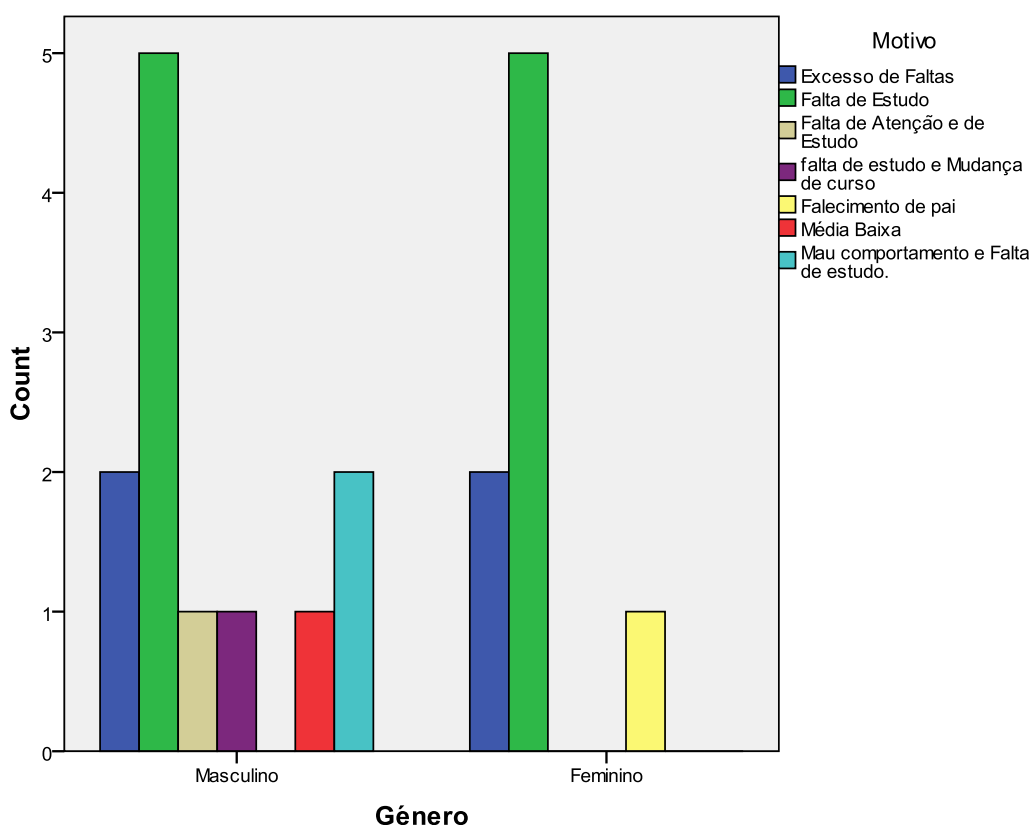
No que concerne à **primeira sub-hipótese da primeira hipótese específica** formulada (as raparigas manifestam padrões de crenças pessoais mais adaptativos (Robusto, Modesto e Tenaz) do que os rapazes), o valor do teste t de *Student* não alcançou o limiar de significância estatística, constatando a não existência de diferenças entre rapazes e raparigas no que toca aos padrões de crenças pessoais considerados mais adaptativos e, consequentemente, a rejeição da supracitada hipótese, embora o valor de p se aproxime do nível de significância estatística no Padrão Modesto. É, ainda, importante ressaltar que sendo o Padrão Robusto aquele que apresenta valores mais elevados, é através do mesmo que se verifica que os estudantes demonstram elevadas expectativas na concretização dos seus objectivos, independentemente dos diferentes tipos de constrangimentos que possam surgir. Nesta linha de pensamento, a motivação permite o desencadear da acção, orientação e, finalmente, da intensidade e persistência, isto é, quanto maior a motivação, maior é a actividade e persistência (Liwry e Fenouillet, 1997; Maehr e Meyer, 1997, cit. in Brophy, 2010; Thrash e Elliot, 2001, cit. in Brophy, 2010). Similarmente, Escoriza (1985, cit. in Oliveira, 2009) realça como um dos aspectos da

motivação a persistência, a qual é caracterizada como a continuidade de uma acção na direcção eficaz de modo a manter equilíbrio e regulação homeostática. Porém, o facto de não existirem estudos, ou pelo menos não terem sido encontrados, que relacionem as variáveis em análise – padrões motivacionais de crenças pessoais e género – não nos permite corroborar ou refutar os resultados obtidos.

Quadro 34 - Diferenças no Motivo da Retenção entre Rapazes e Raparigas

	Género Feminino (n=8)	Género Masculino (n=12)	χ^2	p
	Percentagem (%)	Percentagem (%)		
Excesso de Faltas	25	16.7	5.417	.492
Falta de Estudo	62.5	41.7		
Falta de Atenção e Estudo	0	8.3		
Mudança de Curso	0	8.3		
Falecimento do Pai	12.5	0		
Média Baixa	0	8.3		
Comportamento Disruptivo	0	16.7		

Gráfico 44 – Diferenças no Motivo de Retenção de Acordo com o Género



Quanto às diferenças de género referentes ao motivo da retenção, através do Gráfico n.º 44 é-nos possível afirmar, numa primeira instância, que são os rapazes que

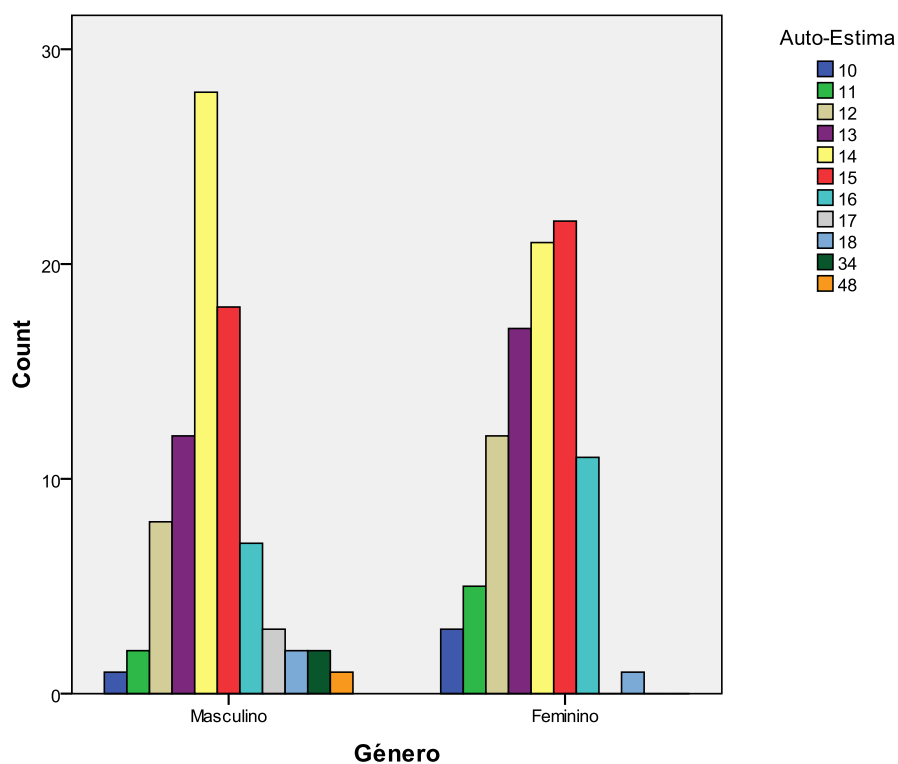
argumentam um maior número de razões para explicitarem o seu insucesso escolar. Assim, no seguimento desta primeira observação, apuramos que a falta de estudo, quer nos alunos, quer nas alunas, assume maior expressão, seguida do excesso de faltas e do mau comportamento, característica esta apenas referenciada pelos estudantes de género masculino.

Relativamente à **segunda sub-hipótese** referenciada (os rapazes atribuem mais a sua retenção ao contexto e não a características individuais), através do teste de Qui-Quadrado, verificámos que não existem diferenças significativas, sob o ponto de vista estatístico, entre o motivo que, quer rapazes, quer raparigas, apresentam relativamente à(s) sua(s) retenção(ões), o que levou à rejeição da supracitada Hipótese de Trabalho. Porém, realçamos que através da análise aos motivos de retenção enunciados pelos estudantes, verificámos que as raparigas atribuem a sua reprovação à falta de estudo e ao excesso de faltas. Por outro lado, os rapazes assumem que a falta de estudo e de atenção, excesso de faltas e comportamento disruptivo são os motivos da sua retenção. Todavia, considerámos que a percepção dos rapazes não é tão consistente, visto que através de diversos autores (e.g., Barros de Oliveira, 2007) se constata que nesta faixa etária os rapazes se encontram, maioritariamente, num patamar de maturidade inferior ao das raparigas. O mesmo autor refere uma diversidade de variáveis que se deve considerar para a explicação dos resultados alcançados, nomeadamente a dimensão afectiva e motivacional, bem como a personalidade, quer a nível consciente e inconsciente. Assim, conclui-se que os resultados apresentados não vão de encontro ao racional teórico anteriormente supracitado.

Quadro 35 - Diferenças na Auto-Estima e na Auto-Eficácia (Mecanismos Psicológicos da Motivação) entre Rapazes e Raparigas

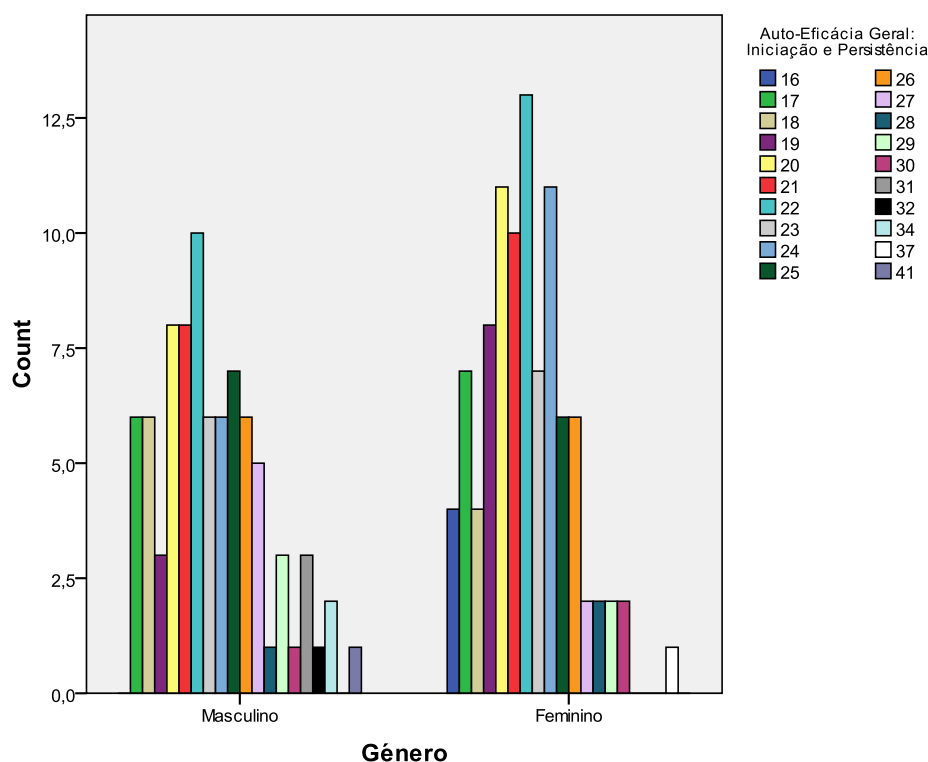
	Género Feminino (n=96)		Género Masculino (n=84)		t	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão		
Auto-Estima	13.78	1.609	15.01	4.973	2.164	.033
Iniciação e Persistência	22.07	3.674	23.40	4.558	2.119	.036

Gráfico 45 – Diferenças na Auto-Estima em função do Género



No que diz respeito à diferenciação da auto-estima em função do género, constatamos, quer através do Gráfico n.º 45, quer do Quadro n.º 35, que são os rapazes que apresentam níveis mais elevados na supracitada dimensão.

Gráfico 46 – Diferenças na Iniciação e Persistência em função do Género



Relativamente à Auto-Eficácia Geral: Iniciação e Persistência, os alunos do género masculino manifestaram valores mais elevados comparativamente às alunas.

Quanto à **terceira sub-hipótese da primeira hipótese específica**, verificámos que o valor do teste t de *Student* obtido alcançou o limiar de significância estatística previamente estabelecido (.05), pelo que concluímos que existem diferenças, no que diz respeito à auto-estima entre os indivíduos de género feminino e masculino, sendo que os rapazes obtiveram níveis mais elevados, o que levou, por conseguinte, à aceitação da hipótese anteriormente apresentada (os rapazes apresentam índices de Auto-Estima e Auto-Eficácia superiores às raparigas). Tendo em conta o acima exposto, torna-se importante salientar que o período da adolescência é por excelência aquele que mais contribui para a construção de uma posterior solidificação e maturação do auto-conceito (Peixoto e Almeida, 1999). Todavia, parece-nos crucial chamar à atenção que os *timings* para a estruturação deste processo não são os mesmos para todos os jovens. Ainda no seguimento desta análise, considerámos que o facto de os rapazes terem apresentado níveis mais elevados de auto-estima é coincidente com a observação dos valores reportados na hipótese referente aos padrões motivacionais de crenças pessoais. Aí, constatámos que apesar da não existência de significância estatística, eram os rapazes que apresentavam valores mais

elevados no Padrão Robusto.

Neste sentido, conclui-se que os resultados apresentados estão de acordo com a base teórica previamente mencionada, uma vez que através desta se evidencia que os rapazes manifestam, tendencialmente, uma auto-estima mais elevada comparativamente às raparigas. Deste modo, considerámos que os valores sociais ainda enraizados permitem/exigem que os rapazes ostentem uma maior auto-estima.

Relativamente às diferenças alusivas à auto-eficácia, o valor do teste t de Student referente ao factor da Auto-Eficácia Geral “Iniciação e Persistência” alcançou o nível de significância; verificou-se, assim, que existem diferenças estatísticas no factor da Auto-Eficácia Geral anteriormente referido entre os participantes de género feminino e masculino, o que levou à aceitação parcial da referida Hipótese de Trabalho. Neste âmbito, os rapazes revelaram valores superiores no factor “Iniciação e Persistência”, não se registando diferenças entre os grupos nos factores “Eficácia perante a Diversidade” e “Eficácia Social”. Desta forma, Faria e Simões (2002) realçam que “quanto maior for o sentido de auto-eficácia pessoal de um sujeito, maiores serão as suas quantidades de esforço, persistência e resiliência face a obstáculos, enquanto que aquele que duvida das suas capacidades mais facilmente apresentará comportamentos de desistência ou fuga” (p. 184). Tendo em consideração a corrente análise efectuada e através da literatura de Campbell e Hackett (s.d.), citados por Lindley (2006, cit. in Santos, 2008), constata-se que os resultados alcançados estão de acordo com o racional teórico, visto que a auto-eficácia das raparigas é significativamente afectada, quer pelo sucesso, quer pelo insucesso académico, quando comparadas com os rapazes. Sá (2007, cit. in Santos, 2008) comprova, ainda, que os alunos manifestam uma maior auto-eficácia do que as alunas, visto que apresentam orientações motivacionais mais autónomas.

Quadro 36 - Relação entre o Suporte/Apoio Familiar e os Padrões Robusto e Auto-Dúvida

		Suporte/Apoio Familiar	Padrão Robusto	Padrão Auto-Dúvida
	Pearson Correlation	1	.288	-.221
Suporte/Apoio Familiar	Sig. (2-tailed)		.000	.003
	N	179	179	179

Relativamente à **hipótese específica n.º 2**, através da qual se pretende averiguar se os padrões de crenças pessoais dos participantes que se encontram a frequentar o 10.º ano de escolaridade influenciam positivamente a relação com a família, constatamos a presença

de relações significativas, sob o ponto de vista estatístico, entre ambos os padrões referenciados e a variável em análise, suporte/apoio familiar, o que levou, consequentemente, à aceitação desta Hipótese. Assim, no que ao Padrão Robusto diz respeito, quanto mais forte o mesmo for, maior o suporte/apoio familiar percebido pelo aluno, enquanto que no Padrão Auto-Dúvida verifica-se precisamente o inverso.

Quadro 37 - Relação entre o Desempenho Escolar, Relação com Pares e Suporte/Apoio Familiar

	Desempenho Escolar	Relação com Pares	Suporte/Apoio Familiar
Pearson Correlation	1	.172*	-.100
Desempenho Escolar Sig. (2-tailed)		.020	.185
N	183	183	179

Relativamente à nossa **primeira sub-hipótese da segunda hipótese específica**, isto é, à rede de suporte dos estudantes, quer através do grupo de pares, quer a nível familiar, concluímos que apenas a primeira apresenta uma relação significativa, sob o ponto de vista estatístico, com o desempenho escolar, a qual se caracteriza como positiva, isto é, à medida que a realização académica aumenta, a relação com os pares também melhora.

Assim, relativamente ao enquadramento teórico, é importante ressaltar que, quando o grupo de pares é considerado adequado origina circunstâncias que poderão ser positivas para o desenvolvimento subsequente, nomeadamente uma conduta escolar apropriada e uma boa competência académica (East, 1986, cit. in Sprinthall e Collins, 2008). Porém, Adedeji (1985, cit. in Aluede e Ikechukwu, 2003) menciona que a atitude perante a escola demonstrada pelo grupo de pares de um adolescente irá afectar a sua própria postura diante da mesma.

Nesta linha de pensamento, Lopes (2006) reforça que a incompetência, não somente académica, mas também social é percebida facilmente pelos pares, provocando uma diminuição progressiva e sucessiva das oportunidades sociais desses alunos.

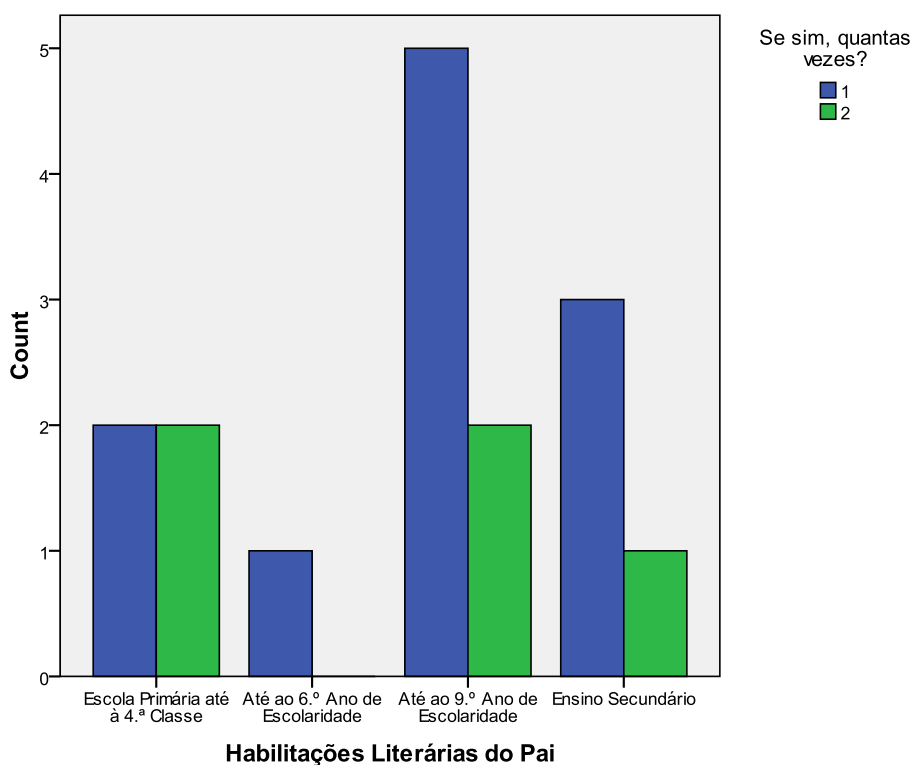
Entretanto no que se refere à dimensão familiar, Forquin (1982) valoriza sobretudo o clima afectivo e educacional da família. Refere algumas variáveis familiares com influência no sucesso escolar dos filhos, como as expectativas dos pais, interesse e participação nos trabalhos escolares, ambiente afectivo familiar, entre outras. É inegável a influência da família no rendimento escolar dos filhos sobretudo através de variáveis psico-afectivas sem contudo desvalorizar também variáveis objectivas como o estatuto económico e social.

Porém, reforçamos que, no presente estudo de caso, não se verificaram relações significativas entre a esfera familiar e o rendimento académico.

Quadro 38 - Relação entre as Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos e o Número de Retenções

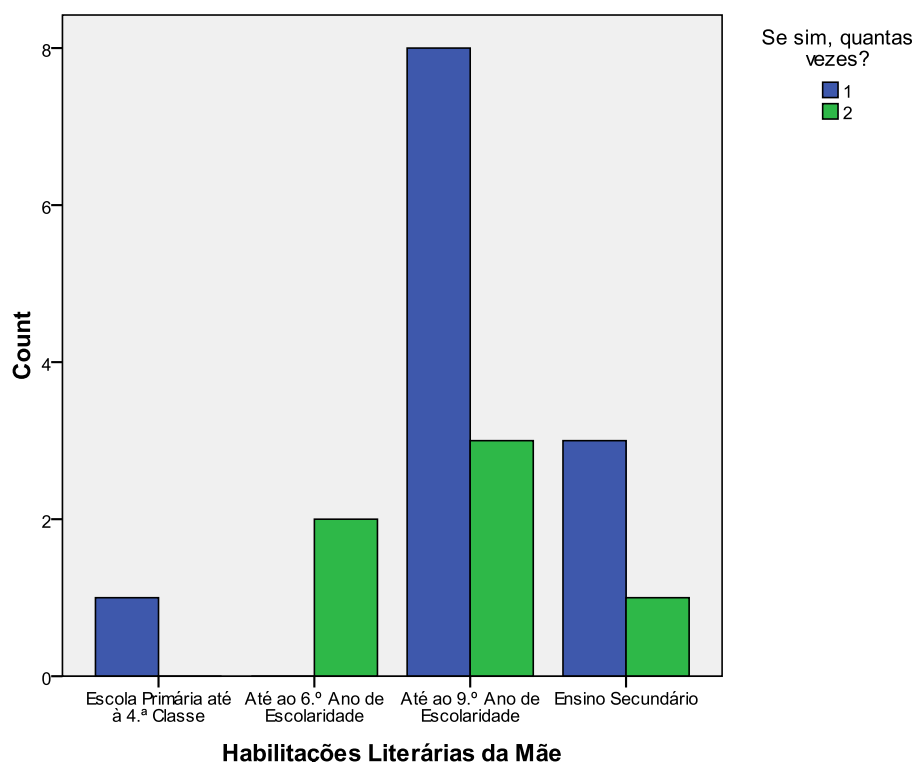
		Número de Retenções	Habilitações Literárias do Pai	Habilitações Literárias da Mãe
Número de Retenções	Pearson Correlation	1	-.176	-.158
	Sig. (2-tailed)		.515	.531
	N	22	16	18
Habilitações Literárias do Pai	Pearson Correlation	-.176	1	.471**
	Sig. (2-tailed)	.515		.000
	N	16	153	145
Habilitações Literárias da Mãe	Pearson Correlation	-.158	.471**	1
	Sig. (2-tailed)	.531	.000	
	N	18	145	162

Gráfico 47 – Diferenças nas Habilitações Literárias do Pai em Indivíduos com uma ou duas Reprovações



Tendo em consideração o presente Gráfico, constatamos que os alunos, cujos pais possuem como habilitações literárias até ao 9.º ano de escolaridade e o Ensino Secundário, ficaram retidos, maioritariamente, apenas uma vez.

Gráfico 48 – Diferenças nas Habilitações Literárias da Mãe em Indivíduos com uma ou duas Reprovações



Similarmente ao que foi observado no Gráfico anterior, também são os estudantes que reprovaram uma vez que têm mães que apresentam como habilitações literárias até ao 9.º ano de escolaridade e o Ensino Secundário. Neste sentido, parece-nos importante salientar que, apesar de na população existirem pais (pai e mãe) com habilitações de Nível Superior, os mesmos não são visíveis na análise dos dois Gráficos anteriores, visto que os seus educandos nunca reprovaram, pelo menos até ao 10.º ano de escolaridade.

Tendo por base o Quadro n.º 38, resultante da elaboração da **segunda sub-hipótese** (os alunos cujos pais possuem habilitações literárias superiores apresentam um menor número de retenções no decorrer do seu percurso educativo), através da correlação de Pearson, verificámos que não existem relações significativas, sob o ponto de vista estatístico, entre as habilitações literárias dos pais e o número de retenções dos seus filhos, o que nos conduz, concludentemente, à aceitação da Hipótese Nula. Contudo, constatámos a presença de correlações que apresentaram significância estatística entre os indivíduos, especificamente entre as habilitações literárias do pai e a escolaridade da mãe ($\rho=.471$ e $p\text{-valor}=.000$), a qual é considerada uma correlação moderada. Tendo em conta os resultados apresentados verifica-se que estes não vão de encontro ao racional teórico anteriormente supracitado, uma vez que, conforme mencionado anteriormente e tendo por base a Teoria

do Handicap Social, adolescentes oriundos de meios sociais desfavorecidos, manifestam um défice cultural de base, sendo, por isso, o núcleo familiar perspectivado como inabilitado para transmitir aos seus educandos as competências culturais e linguísticas essenciais para a progressão académica. Assim o insucesso escolar estaria relacionado com a origem social do aluno e com o seu nível cultural no momento da entrada para a escola, continuando assim a atribuir ao mesmo e à sua família a responsabilidade pelo respectivo fracasso (Husén, 1980; Benavente e Correia, 1980; Rangel, 1994; Pinto, 1995; Tavares, 1998; Peixoto, 1999). Contudo, Mineiro em 2000 (cit. in Costa, 2008) constata, através de um estudo levado a cabo com adolescentes, os quais foram indagados sobre a responsabilidade da família nos seus resultados académicos, que os jovens não atribuem qualquer tipo de responsabilidade às suas famílias no que se encontra relacionado com os seus (in)sucessos escolares.

Quadro 39 - Relação entre Satisfação com a Família, Auto-Estima e Persistência

		Auto-Eficácia Geral: Iniciação e Persistência	Satisfação com a Família	Auto-Estima
Auto-Eficácia Geral: Iniciação e Persistência	Pearson Correlation	1	-.097	.143
	Sig. (2-tailed)		.199	.061
	N	179	177	172
Satisfação com a Família	Pearson Correlation	-.097	1	-.066
	Sig. (2-tailed)	.199		.390
	N	177	177	170
Auto-Estima	Pearson Correlation	.143	-.066	1
	Sig. (2-tailed)	.061	.390	
	N	172	170	176

Sobre o quadro n.º 39 que se debruça sobre a **sub-hipótese n.º 3** de que os estudantes que têm uma maior satisfação com a família apresentam, não só uma maior auto-estima, bem como são mais persistentes, constatámos que os resultados entre a satisfação com a família, a auto-estima e o factor “Iniciação e Persistência” da Auto-Eficácia Geral não apresentam relações estatisticamente significativas, o que levou à aceitação da Hipótese Nula. Deste modo, conclui-se que os resultados apresentados não estão de acordo com a base teórica, uma vez que através desta se evidencia que, durante muitas décadas efectivamente a revisão bibliográfica apontava para que o nível académico e a classe social dos pais influenciassem positivamente os jovens se criassem um ambiente de obrigação para com os estudos (Vives, 2008).

Entretanto, Forquin (1982) valoriza sobretudo o clima afectivo e educacional da família. Refere algumas variáveis familiares com influência no sucesso escolar dos filhos, como as expectativas dos pais, interesse e participação nos trabalhos escolares, ambiente afectivo familiar, entre outros. É inegável a influência da família no rendimento escolar dos filhos sobretudo através de variáveis psico-afectivas sem contudo desvalorizar também variáveis objectivas como o estatuto económico e social.

Quadro 40 - Associação entre a Relação Consigo Próprio e os Padrões Robusto e Auto-Dúvida

		Relação Consigo Próprio	Padrão Robusto	Padrão Auto-Dúvida
	Pearson Correlation	1	-.079	.114
Relação Consigo Próprio	Sig. (2-tailed)		.289	.125
	N	183	181	181

No que se refere à **terceira hipótese específica** (os padrões de crenças pessoais dos estudantes do 10.º ano de escolaridade influenciam positivamente a relação consigo próprio) conferimos que não existem relações significativas, sob o ponto de vista estatístico, entre a relação que cada indivíduo tem consigo próprio e os Padrões de Crenças Pessoais Robusto e Auto-Dúvida, o que levou à rejeição da supracitada Hipótese.

Quadro 41 - Relação entre o Padrão Robusto, Relação com Pares, Suporte/Apoio Familiar e Relação Consigo Próprio

		Padrão Robusto	Suporte/Apoio Familiar	Relação Consigo Próprio
	Pearson Correlation	1	.288**	-.079
Padrão Robusto	Sig. (2-tailed)		.000	.289
	N	181	179	181

No que diz respeito à **única sub-hipótese da terceira hipótese específica**, a associação entre o Padrão Robusto, não só com a relação com os pares e o suporte/apoio familiar, bem como com a relação do(a) estudante consigo próprio e baseando-nos nos valores que foram alcançados, constatámos que existem relações significativas, sob o ponto de vista estatístico, designadamente entre o Padrão Robusto e o Suporte/Apoio Familiar ($p=.288$ e $p\text{-valor}=.000$).

Assim, no seguimento da presente análise, podemos inferir que os alunos que manifestam um Padrão Robusto, apresentam um bom suporte/apoio familiar, que de resto vai de encontro ao perfil de Padrão Motivacional Robusto onde, além das crenças no

próprio, as crenças no contexto, neste caso, família, desempenham um papel importante para a sustentação de um aluno que pretende elevados resultados escolares (Ford e Smith, 2007).

Quadro 42 - Percepção do Padrão – Amostra de 10.º Ano de Escolaridade

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Padrão Robusto	181	10	35	26.67	4.520
Padrão Auto-Dúvida	181	2	63	26.19	11.081

Quadro 43 - Percepção do Padrão– Amostra de 12.º Ano de Escolaridade

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Padrão Robusto	95	15	35	23.89	4.353
Padrão Auto-Dúvida	95	10	57	30.55	10.953

Quanto aos Padrões Motivacionais analisados e tendo em consideração a **quarta hipótese específica** (os padrões de crenças pessoais dos alunos do 10.º ano de escolaridade mantêm-se inalterados ao longo do Ensino Secundário), verificamos que no quadro n.º 42 os alunos do 10.º ano de escolaridade se descrevem pelo Padrão Robusto, o que poderá corroborar com os resultados alcançados posteriormente no que se relaciona à percepção do desempenho escolar.

Entretanto, através do quadro n.º 43 podemos dizer que os sujeitos a frequentar o 12.º percebem-se e, conseqüentemente, caracterizam-se pelo Padrão Auto-Dúvida. Assim, e tendo em consideração que os alunos a frequentar o 10.º ano assinalam possuir um Padrão Robusto, é-nos possível inferir que, ao longo do Ensino Secundário, as crenças pessoais não persistem. É nossa convicção que esta alteração de Padrão pode estar relacionada com o facto de que à medida que os alunos vão experienciando insucesso, não significando apenas retenção, mas também resultados abaixo daquilo que as suas competências lhe permitiriam e que, ao mesmo tempo, os possam impedir de atingir objectivos traçados que, na maioria dos casos, se prendiam com o ingresso no Ensino Superior.

Quadro 44 - Percepção do Desempenho Escolar

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Desempenho Escolar – 10.º Ano	183	11	46	37.49	3.931
Desempenho Escolar – 12.º Ano	95	29	46	37.47	2.835

No que se refere à **penúltima sub-hipótese** do presente estudo e no diz respeito ao desempenho escolar, os estudantes a iniciar o Ensino Secundário percebem-se como apresentando crenças de um bom desempenho académico, sendo encarado, no nosso ponto de vista, como uma crença adequada, uma vez que o insucesso escolar na forma de retenção é praticamente inexistente, não sendo muito valorizadas até aqui as classificações, ou seja, para determinados alunos, obter uma nota de 3 ou 4 não tem um significado relevante, o que deixa de ser verdadeiro durante todo o Ensino Secundário, onde as classificações passam a ter um papel preponderante para quem quer alcançar o Ensino Superior.

Por outro lado, os estudantes que se encontram a terminar o Ensino Secundário têm a crença, igualmente, de uma boa realização académica. Desta forma, é-nos possível declarar que a presente variável se mantém constante ao longo do Ensino Secundário, embora este resultado possa apresentar algum enviesamento, visto que ao contrário do que acontece até ao final do 3.º Ciclo em que a escolaridade é obrigatória e o abandono é praticamente nulo (totalmente inexistente na Escola Secundária de Gondomar), o Ensino Secundário apresenta índices de abandono significativos, pelo que na nossa amostra, muitos dos alunos com retenções repetidas ou classificações muito abaixo daquilo que corresponderia aos seus objectivos, em muitos casos abandonaram o Sistema Educativo e outros, por reorientação escolar e profissional, mantêm-se no Ensino Secundário, mas com mudança de percurso. Acrescentaríamos, ainda, que inversamente ao acontecido à amostra do 10.º, neste caso estamos a utilizar apenas 50% do universo da população.

Todavia, tendo em consideração as análises das retenções em ambas as amostras e, de facto, estas aumentarem ao longo da trajectória do Ensino Secundário e não se verificar alteração na percepção do desempenho escolar, também pode estar relacionado com o que já foi mencionado acima, isto é, alunos que abandonam o Sistema, pelo número de retenções, por mudança de percurso, faz com que os estudantes que se mantêm, apesar dos seus resultados estarem abaixo daquilo que são capazes, não interfere com a sua percepção de desempenho, uma vez que se mantêm no Sistema e no final de percurso escolar.

Por outro lado, na óptica de Bermúdez (2000, cit. in Gouveia, 2003) as crenças podem ser construídas com base na imagem ideal que o aluno gostaria de ter de si próprio e não naquela que na realidade apresenta.

Quadro 45 - Relação entre o Desempenho Escolar e a Média de Horas de Estudo Diárias – 12.º Ano de Escolaridade

		Média de Horas de Estudo Diárias
Desempenho Escolar	Pearson Correlation	.273**
	Sig. (2-tailed)	.009
	N	90

Tendo em consideração a **última sub-hipótese** e as variáveis em análise, ou seja, desempenho escolar e média de horas de estudo diárias, verificamos que estas se encontram significativamente correlacionadas, sendo que à medida que a realização académica aumenta, as horas de estudo por dia também incrementam. Assim, podemos inferir que quanto maior for o investimento diário no que diz respeito a práticas de estudo, melhores serão os resultados académicos alcançados pelos estudantes que se encontram a frequentar o 12.º ano de escolaridade da presente investigação.

Consideramos que esta mudança ocorre devido à alteração de percepção e de crenças que os alunos, pela sua experiência, ao longo do Ensino Secundário, foram vivenciando. Simultaneamente, a proximidade do objectivo a alcançar, neste caso, terminar um ciclo e ingressar no Ensino Superior ou até, nalguns casos, integrar-se no mercado de trabalho, faz despoletar uma maior direcionalidade para o objectivo inicialmente definido.



3. Conceitos-Chave para o Presente Trabalho

Tendo em consideração todas as análises estatísticas efectuadas, recorremos à apresentação das mesmas, não só através de Quadros, bem como de Gráficos, com a preocupação de tornar o mais claro possível a leitura dos resultados que foram sendo alvo de apresentação e estudo, facilitando também a sua visualização. Deste modo, destacamos os aspectos que para nós se tornaram de maior relevância, uma vez que, de algum modo, são respostas ao objectivo e hipóteses por nós levantadas:

- Enquanto o desempenho escolar diminui, o *locus* de contro externo do sujeito aumenta, ou seja, quanto mais baixo for o rendimento académico do(a) estudante, maior será o grau de atribuição do mesmo a causas externas (e.g., sorte);
- O número de horas que o aluno do 10.º ano investe no estudo não influencia o respectivo rendimento académico;
- Quanto maior a “Iniciação e Persistência”, maior a competência escolar;
- Os alunos que manifestam um Padrão Robusto, apresentam uma melhor relação com o seu grupo de pares;
- Os rapazes manifestam, tendencialmente, uma auto-estima mais elevada comparativamente às raparigas;
- Os alunos que manifestam um Padrão Robusto apresentam um bom suporte/apoio familiar, características que vão ao encontro do perfil do Padrão Motivacional Robusto;
- À medida que a realização académica aumenta, a relação com os pares também melhora;
- Os alunos do 10.º ano de escolaridade percebem-se com Crenças Pessoais mais Robustas e os do 12.º ano de escolaridade com crenças de Auto-Dúvida;
- Ao longo do Ensino Secundário, as crenças pessoais não persistem;
- A percepção referente ao desempenho escolar mantém-se constante ao longo do Ensino Secundário;

- Quanto maior for o investimento diário no que diz respeito a práticas de estudo, melhores serão os resultados académicos alcançados pelos estudantes que se encontram a frequentar o 12.º ano.



CONCLUSÃO



O corrente trabalho, podemos dizer, é mais um olhar sobre o (in)sucesso escolar colocando o enfoque nas crenças pessoais dos alunos e os seus efeitos na correspondente promoção social.

Ao longo da realização deste Trabalho de Investigação e das leituras e pesquisas por nós efectuadas, podemos dizer que desde meados do séc. XX que se assistiu a nível mundial a uma grande mudança no modo como se percepção o direito à educação, tendo surgido daí a Declaração Mundial Sobre a Educação Para Todos.

Tornou-se responsabilidade da educação contribuir para o desenvolvimento, ajudar as pessoas a compreender e, em certa medida, a aceitar o fenómeno da globalização e fomentar a coesão social (UNESCO, 1996). Devem ser enfrentados desde já a escola, cabendo a cada professor um importante papel como agente de mudança (UNESCO, 1996, 1998).

O fenómeno do insucesso escolar tem implicações, não apenas no âmbito da educação, mas efectivamente também nos domínios social, cultural, económico e político. Sabemos que não existe uma linearidade directa entre insucesso escolar e insucesso na vida, mas, na grande maioria dos casos, o fracasso escolar está fortemente correlacionado com o fracasso pessoal e social.

Temos a percepção de que muitas situações de exclusão social é devido à falta de qualificações que não permitem o ingresso e a presença a longo prazo no mercado de trabalho, podendo ser fortemente combatidas através da formação ao longo da vida.

Assim por oposição à exclusão social, a cidadania pressupõe que se dote a comunidade de competências e ferramentas para lidar com as novas exigências da vida, nomeadamente a laboral. Neste seguimento, é indiscutível a importância das iniciativas governamentais no sentido de colmatar estas deficiências. Nesta perspectiva, a cidadania permitirá o acesso a sistemas sociais básicos, nomeadamente no domínio social, institucional, territorial entre outros.

Os sistemas de educação e formação desempenham um papel catalisador numa sociedade em constante mudança e espera-se que estes resolvam os problemas de competitividade nas empresas e a crise do emprego.

A educação geradora de desenvolvimento alarga o leque de oportunidades pessoais e colectivas proporcionando bem-estar social, evitando, desta forma, não só o

subdesenvolvimento das comunidades, bem como situações de pobreza, desigualdade e insegurança social.

A educação e o desenvolvimento têm de estar continuamente e de uma forma sistemática presentes no dia-a-dia dos indivíduos, no pulsar das aldeias, vilas e cidades numa perspectiva comunitária, numa inter-relação com os diferentes contextos, social, cultural, económico, natural e político, valorizando as componentes formais, não formais e informais da Educação, encaminhado para o desenvolvimento humano integral, sustentável e equitativo.

É importante evidenciar que tudo que acabamos de mencionar permitiu-nos perceber a relevância de investigar esta temática numa perspectiva de optimização das práticas no nosso contexto de trabalho.

Assim, com este propósito, ao longo da *primeira parte* deste trabalho percorremos algumas das teorias relacionadas com o (in)sucesso escolar que se foram desenvolvendo nas últimas décadas, colocando, contudo, a tónica nas teorias da motivação e nalguns dos principais indicadores de (in)sucesso escolar.

Nele nos propusemos como finalidades principais perceber, à luz da *Motivational System Theory* (M.S.T.), o padrão de crenças pessoais do aluno, que características determinam a presença de um padrão e, ainda, se este mesmo padrão poderá exercer influências pró-activas, promovendo o sucesso pessoal e escolar dos alunos.

A elencação de variáveis/indicadores ligados ao (in)sucesso escolar constitui sem dúvida um dos aspectos ricos do nosso trabalho, permitindo mudar pensamentos e reformular olhares sobre a escola.

Neste seguimento, a visão que temos do aluno foi enriquecida e este jamais pode ser visto isoladamente ou de uma forma descontextualizada.

Gostaríamos, então, de registar nesta conclusão algumas das aprendizagens que consideramos fundamentais.

Ora, a complexidade causal do fenómeno do (in)sucesso permitiu-nos também entender que quando pretendemos reflectir sobre a etiologia deste problema, ou mesmo se o pretendemos prevenir, os nossos olhares têm obrigatoriamente que ter, no nosso ponto de vista, uma abrangência sobre uma abordagem sistémica e que recaia nos seus intervenientes que como temos vindo a referir passam pelo aluno, escola/professores, família e, por último, a sociedade.

Começando por nos centrarmos no aluno, poderíamos dizer que este é uma identidade única, personalizada, mas fortemente inter-relacionada com o seu micro, meso e macro sistema, devendo ser efectivamente considerado o centro do sistema escolar.

Durante muito tempo o aluno foi considerado como o único e grande responsável pelo seu (in)sucesso escolar, contudo, fomos percebendo as muitas variáveis que envolvem o ensino-aprendizagem e várias nuances foram surgindo a este propósito até que, actualmente vivemos um momento em que nalguns casos se caiu num excesso de desculpabilização e de desresponsabilização dos nossos alunos. Por tudo isto não podemos deixar de analisar o aluno nas suas diferentes dimensões, nomeadamente genéticas, sensorio-motoras, capacidade de atenção, inteligência (nas suas várias vertentes), afectos, personalidade, como a sua auto-imagem, competências de resiliência, motivação, crenças pessoais e a sua interacção com os seus outros contextos, designadamente familiar, escolar, entre outros.

Da elencagem destes aspectos supracitados, a motivação e as crenças pessoais, foram as variáveis que dedicamos maior atenção, pelas razões enumeradas na introdução deste Trabalho de Investigação, ou seja, por admitirmos que o aluno que tem crenças robustas, isto é, acredita fortemente nas suas capacidades e no contexto, terá com toda a certeza maior hipótese de apresentar sucesso escolar e social.

Centrando-nos agora um pouco sobre a escola/professor, também foi importante para a nossa aprendizagem a noção de que a escola não é só o professor, existem outras variáveis que se manifestam claramente importantes para o sucesso do aluno, isto é, nem sempre a escola cumpre a missão que efectivamente lhe é atribuída, ou seja, contribuir para o desenvolvimento pessoal de cada aluno, optimizando a igualdade de oportunidades. Verificamos que o efeito Pigmaleão está muitas vezes presente no dia-a-dia da sala de aula, nas expectativas e na forma de avaliação dos professores. Contudo, o professor tem uma importância incontestável e congrega, ou deve congrega, algumas características decisivas para o sucesso do estudante, nomeadamente competências científicas, competências pedagógicas e métodos de ensino adequados aos seus alunos, equilíbrio emocional e de personalidade, estilos de liderança adequados, estabelecendo relações empáticas, apresentando, ainda, uma forte motivação para a profissão. Ainda neste ponto, para além do professor, é importante não esquecer que para prevenir o insucesso escolar é necessário dar especial atenção à gestão do *curriculum*, à gestão do tempo, aos *timings* escolares, os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno, critérios de avaliação e parque escolar adequado.

No que diz respeito ao outro interveniente que referimos, sinalizamos a importância que constatamos dos diferentes contextos familiares dos alunos, o efeito que estes têm no investimento ou não dos seus educandos na vida escolar, o papel determinante que podem ter no sucesso escolar dos alunos e, ainda, até na própria construção do auto-conceito, de auto-imagem dos mesmos, de acordo com o tipo de reforços, positivos ou negativos, que utilizam na relação com os filhos. Gostávamos de salientar também a imensidão de variáveis que se desenvolvem num contexto familiar para além daquelas que citamos no trabalho, mas que também têm um elevado significado na promoção ou não do sucesso educativo, nomeadamente expectativas, interesses, estilos educativos parentais, (dis)funcionalidades familiares, entre outras.

Seguidamente, gostaríamos de elencar alguns aspectos que nos parecem mais relevantes para uma das finalidades deste trabalho, isto é, uma optimização na intervenção junto dos alunos, facilitando a promoção de comportamentos de sucesso. Assim foi para nós importante:

A construção de Crenças Pessoais dos alunos não pode estar apenas centrada num único agente, seja ele, o professor, a família, a comunidade escolar em geral e o próprio aluno, tornando-se, assim, necessário uma abordagem mais sistémica da educação e por isso apelando a uma visão mais abrangente, um modelo Desenvolvimental-contextualista, com o enfoque nos diferentes contextos.

Os indicadores de (in)sucesso por nós elencados (Auto-Eficácia, Auto-Conceito e Auto-Estima, Expectativas Percebidas, *Locus* de Controlo, Atribuições Causais, Desânimo Aprendido, Contexto Familiar e Motivação) são percepcionados e interpretados pelo aluno nos *feedbacks* que vão recebendo exactamente nesses diferentes contextos, e são também preditores das Crenças Pessoais de sucesso, desde que esses mesmos *feedbacks* sejam adequados e rigorosos, evitando a criação de falsas Crenças Pessoais, quer positivas, quer negativas.

A Instituição Escolar deverá evidenciar uma postura colaborativa e de valorização, quer das relações interpessoais de todos os membros da comunidade educativa, quer através da promoção da cooperação e da eficiência, optimizando as aprendizagens e competências. Neste sentido, tornou-se primordial perceber as características do concelho de Gondomar nas suas diversas dinâmicas, nomeadamente na componente educativa.

Deste modo, um maior conhecimento do concelho nos seus aspectos económicos, sociais e educativos, sobretudo as suas mais-valias e *handicaps*. Podemos então observar que este concelho apresenta resultados académicos inferiores aos resultados nacionais em

todos os níveis de escolaridade, numa forma mais vinculada no segundo ciclo (Provas de Língua Portuguesa e Matemática). Curiosamente, apesar disto as taxas de reprovação são inferiores à média nacional. Este é um item que aqui gostaríamos de destacar, já que esta discrepância pode ser responsável pela *construção de Crenças Pessoais irrealistas*, uma vez que os resultados académicos em provas de aferição e em exames nacionais são efectivamente baixos, mas os alunos transitam de ano. Por isto, talvez, não se verifique que a auto-estima dos alunos seja muito afectada, uma vez que até ao nono ano de escolaridade o “sucesso académico” vai acontecendo e provavelmente sem grande esforço pessoal.

Preocupante também é a elevada taxa de abandono escolar dos alunos entre os 14 e os 16 anos, faixa etária que coincide com a entrada no ensino secundário, ciclo de estudos de muito maior exigência e rigor. Diríamos que este abandono escolar poderá estar de algum modo relacionado com a disparidade no rigor da avaliação dos ciclos anteriores e o nível secundário, pelo que os alunos confrontados com os primeiros insucessos (no 10.º ano de escolaridade), optem, muitas vezes, com o acordo dos encarregados de educação, pelo abandono e, conseqüente, tentativa de ingresso no mercado de trabalho.

Salientamos, ainda, que de facto a nível dos adultos, sobretudo a informação sobre os que se encontram desempregados, o nível de escolarização é bastante baixo onde mais de 50% não vão além do segundo ciclo de escolaridade, seguido depois do terceiro ciclo, dado considerado de relevância, uma vez que muitos dos adultos aqui inseridos poderão corresponder aos Encarregados de Educação dos alunos das Escolas do Concelho.

As constatações acerca da caracterização do concelho em geral não coincidem contudo com o que acontece nalgumas das escolas, nomeadamente, o caso da escola que está a ser objecto de estudo neste trabalho, e cujos resultados, não só se apresentam acima da média do concelho, como também da média nacional. Apesar disso, percebemos que não são resultados que nos possam descansar, uma vez que há muito para reflectir, reformular e até a alteração de práticas educativas.

É igualmente importante enfatizar que na Escola Secundária de Gondomar existe uma elevada divergência das reprovações no nono ano de escolaridade (4.9%) relativamente ao que acontece no décimo ano (6.9%) em que a taxa de retenção passa a ter valores mais elevados e aumentando até ao final do 12º ano de escolaridade (29.8%). Todavia, ressaltamos que no 10.º ano as percentagens referem-se ao final do ano, onde não constam os alunos que optaram por transferências de Curso, nomeadamente para Cursos Profissionais, e outros que abandonaram mesmo o Sistema Educativo.

Depois de tudo que acabamos de referir e que poderemos dizer que constituiu a primeira etapa deste trabalho, conforme mencionado anteriormente, e que, como evidenciamos, apresentou um cariz teórico, construímos, uma *segunda parte* com uma nuance empírica relacionada sobretudo com as questões metodológicas da investigação.

Assim, no seguimento da realização da Investigação, foi por nós esperado procurar compreender o impacto que o padrão de crenças pessoais exerce sobre o comportamento dos jovens, determinando, assim, o percurso socioeducativo. Contudo, salvaguarda-se que é perceptível que os resultados alcançados não são considerados estanques, nem são vistos como um fim em si mesmo, mas sim como uma base para novos estudos a ser efectuados (Tourinán López e Sáez Alonso, 2006).

O recurso a dois anos lectivos consecutivos e a alunos em início e final de Ciclo, permitiu observar a evolução destes, por um lado, em termos cronológicos tendo em consideração a faixa etária dos estudantes e, por outro lado, se o próprio desenvolvimento de cada indivíduo acarreta mudanças nas diversas variáveis em análise.

Tendo em consideração todas as análises estatísticas efectuadas, recorremos à apresentação das mesmas, não só através de Quadros, bem como de Gráficos, com a preocupação de tornar o mais claro possível a leitura dos resultados que foram sendo alvo de apresentação e estudo, facilitando também a sua visualização.

Assim, no que diz respeito, quer ao objectivo geral, quer à hipótese principal, verificamos que:

- Os alunos do 10.º ano de escolaridade percebem-se com Crenças Pessoais mais Robustas;
- Ao longo do Ensino Secundário, as crenças pessoais não persistem;
- Os alunos do 12.º ano de escolaridade apresentam crenças de Auto-Dúvida;
- A percepção referente ao desempenho escolar mantém-se constante ao longo do Ensino Secundário.

No seguimento das análises efectuadas e tendo em conta a possibilidade da criação de uma variedade de hipóteses complementares que a Bateria de Instrumentos aplicada permitiu, enfatizamos a importância que estes dados acrescentaram e enriqueceram o nosso estudo, possibilitando a abrangência de informações além das elencadas inicialmente. Contudo, nesta conclusão apresentaremos de seguida apenas os resultados considerados estatisticamente significativos:

- Os alunos que manifestam um Padrão Robusto, apresentam uma melhor relação com o seu grupo de pares e, também, um bom suporte/apoio familiar, características socioeducativas que vão ao encontro do perfil do Padrão Motivacional Robusto;
- Verificamos, também que enquanto o desempenho escolar diminui, o *locus* de contro externo do sujeito aumenta, ou seja, quanto mais baixo for o rendimento académico do(a) estudante, maior será o grau de atribuição do mesmo a causas externas (e.g., sorte);
- Para os alunos do 10º ano de escolaridade, o número de horas que investem no estudo (segundo os resultados por nós obtidos) não influencia o respectivo rendimento académico (o que na prática não se verifica, até pelo número de reprovações que apresentam). Contudo para os alunos que se encontram a frequentar o 12º ano de escolaridade, podemos observar que segundo eles, quanto maior for o investimento diário no que diz respeito a práticas de estudo, melhores serão os resultados académicos alcançados pelos estudantes;
- À medida que a realização académica aumenta, a relação com os pares também melhora;
- Quanto maior a “Iniciação e Persistência”, maior a competência escolar;
- Os rapazes manifestam, tendencialmente, uma auto-estima mais elevada comparativamente às raparigas.

Para finalizar e apesar dos resultados que se seguem não se terem revelado significativos, sob o ponto de vista estatístico, pareceu-nos pertinente reflectir de uma forma mais qualitativa sobre os mesmos:

- Os alunos que nunca ficaram retidos apresentam valores mais elevados nos padrões motivacionais de crenças pessoais encarados como menos adaptativos (Auto-Dúvida, Desencorajador e Desesperado) comparativamente aos que já reprovaram, tornando-se mais representativo o Padrão de Auto-Dúvida no final do Ensino Secundário. Assim, à medida que os estudantes começam a ter crenças mais realistas pelos *feedback's* e vivências experienciadas, têm receio de não atingir os seus objectivos e, conseqüentemente, o Padrão vai-se tornando menos adaptativo;
- Os estudantes que optam pelos Cursos de Línguas e Humanidades que, maioritariamente, o fazem para evitar disciplinas como Matemática e Físico-

Química e não por questões vocacionais, apresentam tendencialmente um Padrão Robusto mais forte, contrariamente dos que optam pelo Curso de Ciências e Tecnologias e se deparam com maiores dificuldades para atingir os seus objectivos escolares, nomeadamente uma média que lhes permite entrar no Ensino Superior e no Curso pretendido. Este facto pode advir das dificuldades sentidas nas áreas referidas durante o Ensino Básico e que agora sem a frequências das mesmas sentirem maior segurança nas competências de realização escolar, não percebendo que esta escolha os poderá impedir de ingressar no Curso eleito;

- Ainda na comparação entre os alunos do 10.º ano com ou sem retenções, constatamos que foram os segundos que alcançaram valores superiores na dimensão da auto-estima o que vai de encontro ao Padrão Robusto encontrado neste ano de escolaridade;
- Relativamente à Aceitação Social também se constatou que são os alunos com um percurso académico sem reprovações que se percebem como sendo mais aceites socialmente, o que nos permite inferir que o sucesso escolar pode estar intimamente correlacionado com uma integração social satisfatória;
- Nos padrões motivacionais de crenças pessoais considerados mais adaptativos (Robusto, Modesto e Tenaz) são os rapazes que obtêm valores mais elevados do que as raparigas. Contudo, por relatos e pela análise dos documentos já citados na Metodologia desta Investigação, os rapazes têm mais retenções, apresentam menor investimento no estudo e interesse pela escola e, também, maior ocorrência de comportamentos disruptivos, mesmo assim apresentam padrões mais adaptativos o que nos leva a pensar que a (i)maturidade do indivíduo, as questões de género e o realismo dos *feedback's* influenciam a construção dos mesmos, ou seja, os próprios contextos podem ser responsáveis pela construção de falsos padrões. Deste modo, estes falsos padrões podem conduzir a situações de insucesso socioducativo e um auto-conhecimento errado.

Para terminar esta conclusão gostaríamos de referir alguns dos aspectos que consideramos pontos fracos e fortes na construção deste trabalho. Assim, se esta investigação fosse retomada, seria sugestão nossa a utilização de todos os alunos do ensino secundário, isto é, quer dos cursos científico-humanísticos, quer dos alunos dos cursos profissionais e poder comparar os seus padrões de crenças pessoais. Por outro lado, também nos parece interessante que esta investigação não se limitasse a uma escola

pública, mas também a utilização de alunos que frequentassem o ensino privado. Consideramos estes aspectos referenciados como algumas das limitações por nós agora encontradas no trabalho.

Entretanto, entendemos nós que também podemos citar alguns aspectos que consideramos como mais-valia, nomeadamente a utilização de toda a população do décimo ano do nosso estudo. Por outro lado, foi poder confirmar a correlação do Padrão Robusto com resultados escolares satisfatórios, boa integração social e familiar. Acrescentamos ainda o facto de poder confirmar o pressuposto que a estrutura do ensino Básico induz à construção de crenças pessoais pouco realistas, provocando na transição do ensino Básico para o Secundário um aumento significativo do fracasso escolar, que ao mesmo tempo nos permite verificar uma mudança nos Padrões de Crenças ao longo do ensino Secundário de Robustas para Auto-Dúvida.

Deste modo, o estudo aprofundado que esta Tese de Doutoramento exigiu, permitiu-nos adquirir e relembrar aprendizagens acerca de teorias e conceitos mais antigos e mais contemporâneos e perceber comparações. Assim, essas mesmas aprendizagens relacionadas com a nossa temática foram-nos permitindo reformular atitudes e posturas profissionais, repensar opções de trabalho com toda a comunidade escolar: alunos, professores e famílias. Neste sentido, acreditamos que se deve investir em todos os agentes educativos e enquanto profissionais dos Serviços de Psicologia e Orientação trabalhar no sentido de que sejam dados *feedbacks* e reforços aos alunos, quer por professores, quer por encarregados de educação que não sejam ambíguos, antes pelo contrário, sejam de uma clareza tal que permitam aos alunos criar uma imagem de si, quer a nível da sua auto-estima, seu auto-conceito e das suas crenças pessoais de tal modo realistas que possam fazer um percurso escolar mais assertivo, construindo crenças pessoais positivas e que percebam a importância de construírem também objectivos realizáveis, percebendo a necessidade da persistência e do investimento nos diferentes contextos das suas vidas.

Bibliografia

- Airasian, P. W., Kellaghan, T., e Madaus, G. F. (1979). Washington, DC: National Institute of Education.
- Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. Em Tavares, J. (ed.) *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Edições CIDInE, 201-232.
- Almeida, L. S., e Freire, T. (1997). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. (1.^a ed.). Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Almeida, L., Miranda, L., e Guisande, A. (2008). Atribuições Causais para o Sucesso e Fracasso Escolares. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 169-176.
- Althusser, L. P. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- Aluede, O., e Ikechukwu, B.N. (2003). Analysis of the Variables that Predispose Adolescents to Dropout of Schools. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25 (2/3), 181-192.
- Anuário Estatístico da Região Norte 2009* (Edição 2010), Instituto Nacional de Estatística (INE).
- Atkinson, J. W. (1983). Motivational determinants of risk-taking behavior. In J. W. Atkinson (Ed.), *Personality, motivation and action. Selected papers*. New York: Praeger. (Publicado originalmente em 1957).
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Austin, J. T., e Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120, .
- Azevedo, J.M. (2001). *Avenidas de Liberdade*. Porto; Edições ASA.
- Azevedo, R. (2009). Personal Agency Belief's e o seu impacto na reinserção Profissional. Tese de Doutoramento FPCEUC.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Education Psychologist*, Vol. 28, No. 2, 117-148.

- Barros, A. M. e Almeida, L. S. (1991). Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar* (87-97). Porto: APPORT.
- Barros, A. e Barros, J. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26.
- Barros, A. M. e Barros J. e Neto F. (1992) *Revista Portuguesa de Educação* 5, 55-64, Universidade do Minho.
- Barros, L. (1993). Crenças parentais: Modelos explicativos e de intervenção clínica. *Cadernos de consulta psicológica*.
- Barros, J. (2001). Atribuições, satisfação e sentimentos dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35.
- Barros, J. (2004). *Psicologia Positiva*. Porto: ASA.
- Barros, J. e Barros, A. M. (1996). *Psicologia da Educação Escolar* (vol. 1 e 2) (1/2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Benavente, A. e Correia, A. P. (1981). Obstáculos ao sucesso na escola primária. Lisboa: Instituto de estudos para o desenvolvimento.
- Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar: Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, nº18, 23-27.
- Benavente, A. (1991). – Escola, Professores. Processos de Mudança – Lisboa. Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1994) - Renunciar à escola : o abandono escolar no ensino básico / Ana Benavente ...[et all.]- Lisboa : Fim de Século, 1994.- 140 p. : il. ; 24 cm.- (A aprendizagem para além da escola ; 8) Insucesso escolar - Portugal / Desigualdades sociais / Ensino básico /Estudos de caso / Família.
- Benavente, A. (1994) - As inovações nas escolas : um roteiro de projectos / direcção de Ana Benavente ; colaboração de Cristina Leão, Ana Rita Rabaça.- Lisboa : Instituto de Inovação Educacional, cop.1994.- 342p. ; 24cm.- (Ciências da Educação; 8) ISBN 972-9380-57-0.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1978). *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Bermúdez, M. P. (2001). Déficit de autoestima - Avaliación. tratamiento v prevención en la infancia v adolescência. Ediciones Pirâmide, Madrid
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Brophy, J.E. (2010). *Motivating Students to Learn*. New York: Taylor e Francis.
- Brown, J. (1993). Self-esteem and self-evaluations feeling is believing. In J. Suis (Ed.), *Psychological perspectives on the self - The self in social perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates Publisher, New Jersey.
- Brunet, L. (1991). *Administração escolar e eficácia das organizações*. Montreal, D'Arc Edições.
- Brunet, L. (1995). *Clima de trabalho e eficácia da escola*. Lisboa: Dom Quixote.
- Burns, R., 1982, "Self-concept development and education", Holt, Rinehart and Winston, London
- Caride Gómez, J. A., 2012, *A Página da Educação*. Primavera 2012, série II nº 196
- Carta Educativa do Concelho de Gondomar - *A Educação no Coração de Gondomar*(2007), Câmara Municipal de Gondomar.
- Censos 2001*, Instituto Nacional de Estatística.
- Cherkaoui, M (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris: PUF.
- Cohen, A. P. 1974. *Two-Dimensional Man : An Essay on the Anthropology of Power and Symbolism in Complex Societies*. London : Routledge.
- Coleman, P. K., (2003). Perceptions of parent-child attachment, social-efficacy and peer relationships in middle childhood. *Infant and child development*.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman
- Costa, A. B. (2002). *Exclusões Sociais*- Lisboa: Gradiva.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade*. New York: Cambridge University Press.
- deCharms, R. (1968) *Personal Causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Desemprego Registado por Concelho: Estatísticas Mensais* (Janeiro de 2011), Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).
- Diagnóstico Social* – Município de Gondomar, 2009.
- Diário da República, Decreto de Lei 179/71, de 30 de Abril de 1971.
- Diário da República, Lei nº 5/73 de 25 de Julho de 1973 Diário da República, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986.
- Diário da República, 2º Série, dia 21 de Janeiro de 1988.
- Diário da República, lei nº 115/97 de 19 de Setembro – Alteração à Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE).

Diário da República, 1º Série, Lei nº85/2009 dia 27 de Agosto de 2009.

Estatísticas da Educação 08/09 – Jovens (Edição 2010), Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Direcção de Serviços de Estatística.

Eurydice (1995). A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia. Lisboa: Ministério da Educação.

Faria, L. e Fontaine, A. M. (1993). Atribuições para o sucesso escolar na adolescência: Avaliação em contexto natural. *Cadernos de consulta psicológica*, 9, 67-77.

Faria, L. e Simões, L. (2002). Auto-Eficácia em Contexto Educativo. *Psychologica*. 31, 177-196.

Faria, L. e Neves, S. e Stocker, J. e Costa, A. e Costa, M. (2010). Concepções pessoais de competências de alunos e eficácia colectiva de escolas: Que contributos para o sucesso no ensino secundário?. LEGIS Editora.

Fernandes, A.S. (1985). As desigualdades Sócio-Educativas. In *Noções de Sociologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho/Ministério da Educação.

Ferreira, J. P. L. (1997). A Influência De Variáveis Biossociais e de Aptidão Física na Evolução do Autoconceito / Imagem Corporal em Jovens Entre os 14 /16e os 17/19 Anos de Idade com e sem Sucesso Escolar. Dissertação Apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento da Criança na especialidade de Desenvolvimento Motor. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Fonseca, V. (1999). Insucesso Escolar – Abordagem psicopedagógica das dificuldades da aprendizagem. 2ª ed. Lisboa: Âncora editora.

Fontaine, A. M. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: Perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de consulta psicológica*.

Fontaine, A. M. (1990). *Motivação e realização escolar*. In Campos, B.P. (coord) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fontaine, A. M. (1997), *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto: Instituto de Investigação científica.

Fontaine, A. M. e Faria, L. (1989). Teorias Pessoais do Sucesso. *Cadernos de consulta psicológica* 5, 5-18.

Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans – Goals Emotions and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park, CA: Saga Publications.

- Ford, M. E., e Nichols, C. W. (1991). *Humans as self constructing living systems: Putting the framework to work*. Hillsdale, NJ: Lawrence-Erlbaum.
- Ford, M. E., e Smith, P. (2007). Thriving With Social Purpose: An Integrative Approach to the Development of Optimal Human Functioning. *Educational Psychologist*, 42 (3), 153-171.
- Formosinho, J. O. e Pinto, C. A., (1986). Auto-estima, Autoconceito Académico, Alienação e Sucesso Escolar. *Desenvolvimento*, n° especial, Maio
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto-a -Vestir de Tamanho Único, in *O Insucesso Escolar em Questão*, Braga, Universidade do Minho.
- Formosinho, J. P. (1987) *A atribuição causal do insucesso*: O posicionamento de uma amostra de professores. *Psicologia*. V,3, 259-264.
- Forquin, J. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inégalités de réussite scolaire et appartenance scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 59, 52-75.
- Fortin, M. (2003). [*O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*] (3ª ed.). (N. Salgueiro, Trans.). Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1967). *Pedagogia do Oprimido*. Editor: Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Friedel, J.M., Cortina, K.S., Turner, J.C., e Midgley, C. (2007). Achievement Goals, Efficacy Beliefs and Coping Strategies in Mathematics: The Roles of Perceived Parent and Teacher Goal Emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434-458.
- Frijda, N.H. (1987). Emotion, cognitive structure, and action tendency. *Cognition and Emotion*, 7.
- Goleman, D. (1996). *A Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o ser inteligente*. RJ: Objectiva.
- Good, T. (1987). Two decades os research on teacher expectations: findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38 (4), 32-47.
- Good, T. L., e Brophy, J. E. (1987). *Looking in classrooms* (4th ed.). New York: Harper e Row.
- Good, T. L; Weinstein, (1995) *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote (Instituto de Inovação Educacional): Lisboa.
- Harter, S. (1993). Self and identity development. In S. Shirley Feldman, e Glenn R. Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press

- Husén, T. (1980). Meio social e sucesso escolar. Lisboa: L. Horizonte (CF. 13. 313).
- INOFOR. (2004). Continuing vocational education and training. Lisboa: Gradiva.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Krejcie, R. V., e Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Lemos, M. (1993). *A motivação processo de ensino aprendizagem. Em situação de aula*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade do Porto.
- Lima, J. A. (2008). Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo. Fundação Manuel Leão.
- Lopes J. A. (2001). Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, Problemas de “Ensinagem”.
- Lopes J. A., Rutherford R. B., Cruz M. C., Mathur S. R., Quinn M. M. (2006). Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62.
- Machado, M. (2007). *Família e Insucesso Escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Madeira, M. C. (2001), Representações Sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. Ed. Universitária UFPB.
- Marques, R. (1990). *Educação e desenvolvimento pessoal e social – objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- Marx, K. (1989) *Contribuição para a Crítica Política*. São Paulo: Mandacaru.
- Maturana, H. (1999). *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG.
- Miranda, L., Almeida, L., Veiga, F., Ferreira, A., e Soares, F. (2008). Contributos para o Estudo das Propriedades Psicométricas do Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE). In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, e V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional “Avaliação Psicológica: Formas e Contextos”* (p. 1035-1045). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almeida.

- Nunnally, J.C., e Bernstein, I.H. (1995). [*Teoria Psicométrica*] (3ª ed). (J. A. Arellano, Trans.). México: McGraw-Hill.
- Oliveira, J. B. (1999) *Psicologia da Educação: Escola, aluno – aprendizagem*. Lisboa Editorial Presença.
- Oliveira, J. B., (2007). *Psicologia da Educação*. 1.º Volume Aprendizagem – Aluno. LivPsic-Psicologia.
- Pacheco, J., 2012, *A Página da Educação*. Primavera 2012, série II nº 196
- Paixão, M.P. (2004). A Avaliação dos Factores e Processos Motivacionais na Orientação Vocacional. In L.M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (p. 377-415). Coimbra: Quarteto Editora.
- Peixoto, F. e Almeida, L. S. (1999). *Escala de auto-conceito e auto-estima*. In A. P. Soares, S. Araújo e S. Caíres (Eds.). Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. 632-648.Braga: Apport.
- Peixoto, L. M. (1999). *Auto-estima, Inteligência e sucesso Escolar*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, Auto-conceito e rendimento académico. *Análise psicológica*, 1 (XXII), 235-244.
- Pina, N. S. e Faria, L. (2008). Atribuições e Dimensões Causais: Reformulação, Adaptação e Validação de um Questionário. *Psychologica*, 48, 47-75.
- Pinto, C. A. (1995). Sociologia da escola. Lisboa: McGraw-Hill (Cf.13.747).
- Pintrich, P.R., DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, v. 82, n. 1, 33-40.
- Pires, E. L., (1987). Lei de Bases do Sistema educativo. Apresentação e Comentários. Edições ASA. Porto.
- Portugal, G. (1992) *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro, CIDInE.
- Projecto Educativo da Escola Secundária de Gondomar, 2009.
- Projecto Educativo Municipal do Concelho de Gondomar, 2011.
- Rangel, A. (1994). Insucesso Escolar. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ribeiro, J. L. (1995). Adaptação de uma Escala de Avaliação de Auto-Eficácia Geral. Consultado em 17 de Agosto de 2009, através de <http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/EFICACIA.htm>.

- Ribeiro, J. P. (1998). Escala de Avaliação do Sentido de Eficácia do Professor aplicada a Professores do quinto e sexto ano de escolaridade. FPCE-U Porto; ISPA-Lisboa; HGSA-Porto.
- Ribeiro, J. L. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3 (XVII): 547-558.
- Roazzi, A. e Almeida, L.S. (1988). *Revista Portuguesa de Educação*, 53-60 C.E.E.D.C. - Universidade do Minho.
- Rodríguez Martínez, A., Castro, A.M., Oliveira, M.E., Moar, M., Domínguez, C.P., Camacho, M.R., e Touriñán López, J.M. (2005). Delimitación del Problema y Planificación de la Investigación. In J.M. Touriñán (Ed.), *Educación Electrónica: El Reto de la Sociedad Digital en la Escuela* (287-320). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Rodríguez Martínez, A. (s.d.). Conocimiento de la Educación como Marco de Interpretación de la Teoría de la Educación como Disciplina.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. In J. B. Rotter (Ed.) (1982), *The development and applications of social learning theory*, (171-214). New York: Praeger.
- Sá, M. L. (1997). *O desenvolvimento das percepções de competência. Motivação*. Tese de doutoramento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Santos Guerra, M.Á., 2012, *A Página da Educação*. Primavera 2012, série II nº 196
- Seligman, M. E.P. (1975). Helplessness: depression, development and death. New York: W. H. Freeman.
- Seligman, M. E.P. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal vs. external control of reinforcement. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 43.
- Senos, J. (1992). Auto-estima e resultados escolares. O papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da auto-estima após a obtenção de baixos resultados escolares, numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional, ISPA, Lisboa.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica* 1, (XIV).
- Senos, J. e Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*. 2, (XVI)

- Sigel, I. E. (1985). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ; Erlbaum.
- Sil, V. (2004). *Os Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- Silva, E. M. (1999/2000). O Desenvolvimento da Resiliência como Objectivo Educacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15-16, 103-107.
- Silva, A. L. e Sá, I. (1992) Fundamentos teóricos e empíricos da avaliação da eficácia de um programa de desenvolvimento de estratégias de estudo. Comunicação apresentada no III Simposium Nacional de Investigação em Psicologia, Lisboa.
- Sprinthall, N., e Collins, W. (2008). [*Psicologia do Adolescente: Uma Abordagem Desenvolvimentista*] (4ª ed.). (C.M. Vieira, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. R.(1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em*
- Tavares, M. V. (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teodoro, A. (1994). *A Carreira Docente – Formação. Avaliação. Progressão*. Lisboa: Texto Editora.
- Touriñán López, J.M. e Saéz Alonso, R. (2006). A Metodoloxía de Investigación e a Construción do Coñecemento da Educación. *Revista Galega do Ensino*, 48 (14), 89-127.
- UNESCO (1996). *A Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: ASA.
- Vaz, A. S. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*
- Vondracek, F., Ferreira J.A. e Santos, E. (2009). *Vocational Behavior and Development in Times as Social Change: New Perspectives for Theory, Research and Practice* (artigo ainda por publicar).
- Wallon, H. (1978). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Ed.70.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, I. (1995). *Perturbações psicológicas na adolescência*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wentzel, K. R., Filisetti, L., e Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 7.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5.

Wells, E. L. and Marwell G. (1976). *Self-Esteem: Its Conceptualization and Measurement*. Beverly Hills: Sage.

William, J. (1890). *The Principles of Psychology*, 2 vols. Dover Publications 1950, vol. 1

Zimmerman, B.J. (1998) Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, v. 33, n. 2/3, p. 73-86.

Zimmerman, B.J. (2000) Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 1, p. 82-91.





Anexos

- Anexo A-** Caracterização da População dos alunos do 10º ano de escolaridade
- Anexo B -** Caracterização da amostra dos alunos do 12º ano de escolaridade
- Anexo C -** Questionário SócioDemográfico
- Anexo D -** Questionário de Auto-Percepção sobre o Padrão de Crenças Pessoais
(Adaptado de Azevedo, 2009)
- Anexo E -** Escala de Avaliação de Auto-Eficácia Geral (Ribeiro, 1995)
- Anexo F -** Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) (Ribeiro, 1999)
- Anexo G -** Escala de Auto-conceito e Auto-estima (Peixoto e Almeida, 1999)
- Anexo H -** Lei de Bases do Sistema Educativo





Anexo A: Caracterização da População dos alunos do 10º ano de escolaridade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Percentagem (%)
Idade em anos	183	14	17	14.99	.646	
Curso						
Ciências e Tecnologias	111					60.7
Línguas e Humanidades	72					39.3
Género						
Género Feminino	98					53.6
Género Masculino	85					46.4
Freguesia de Residência						
Predominantemente Urbana	171					93.4
Urbana	2					1.1
Predominantemente Rural	4					2.2
Rural	4					2.2
Elementos na Residência						
Pais	37					20.2
Pais e Irmão(s)	87					47.5
Pais, Irmão(s) e Avós	24					13.1
Mãe e Irmão(s)	9					4.9
Pai e Irmão(s)	3					1.6
Pais e Tio	1					.5
Irmão(s)	1					.5
Mãe	5					2.7
Avós	2					1.1
Pais e Avós	9					4.9
Mãe, Irmão(s), Avó e Tia	1					.5
Avós e Irmão(s)	1					.5
Mãe, Irmão(s) e Avó	1					.5
Profissão do Pai						
Quadros Superiores da	12					6.6
Administração Pública, Dirigentes e						
Quadros Superiores de Empresa						
Especialistas das Profissões	6					3.3
Intelectuais e Científicas						
Técnicos e Profissionais de Nível	13					7.1
Intermédio						
Pessoal Administrativo e Similares	15					8.2
Pessoal dos Serviços e Vendedores	19					10.4
Agricultores e Trabalhadores	1					.5
Qualificados da Agricultura e Pescas						
Operários, Artífices e	54					29.5
Trabalhadores Similares						
Operadores de Instalações e	17					9.3
Máquinas e Trabalhadores da						
Montagem						
Trabalhadores Não Qualificados	7					3.8
Desempregado	11					6
Pensionista	3					1.6
Idade do Pai	155	34	62	45.5	5.048	
Habilitações Literárias do Pai						
Escola Primária até à 4.ª Classe	27					14.8
Até ao 6.º Ano de Escolaridade	23					12.6
Até ao 9.º Ano de Escolaridade	54					29.5
Ensino Secundário	41					22.4
Ensino Superior	8					4.4
Profissão da Mãe						
Quadros Superiores da	5					2.7
Administração Pública, Dirigentes e						

Quadros Superiores de Empresa						
Especialistas das Profissões	12					6.6
Intelectuais e Científicas						
Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário	13					7.1
Pessoal Administrativo e Similares	23					12.6
Pessoal dos Serviços e Vendedores	17					9.3
Operários, Artífices e	12					6.6
Trabalhadores Similares						
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	4					2.2
Trabalhadores Não Qualificados	19					10.4
Desempregada	26					14.2
Pensionista	2					1.1
Doméstica	36					19.7
Idade da Mãe	169	33	59	43.39	4.725	
Habilitações Literárias da Mãe						
Escola Primária até à 4.ª Classe	26					14.2
Até ao 6.º Ano de Escolaridade	22					12
Até ao 9.º Ano de Escolaridade	53					29
Ensino Secundário	47					25.7
Ensino Superior	14					7.7
Profissão do Padrasto						
Pessoal dos Serviços e Vendedores	1					.5
Idade do Padrasto	50					
Habilitações Literárias do Padrasto						
Até ao 9.º Ano de Escolaridade	1					.5
Fratrã						
Idade do(a) Irmão(ã)	125	1	28	14.58	6.895	
Habilitações Literárias do(a) Irmão(ã)						
Sem Instrução	1					.5
Escola Primária até à 4.ª Classe	28					15.3
Até ao 6.º Ano de Escolaridade	17					9.3
Até ao 9.º Ano de Escolaridade	19					10.4
Ensino Secundário	39					21.3
Ensino Superior	8					4.4
Idade do(a) Irmão(ã)	26	1	34	16.19	7.478	
Habilitações Literárias do(a) Irmão(ã)						
Escola Primária até à 4.ª Classe	5					2.7
Até ao 6.º Ano de Escolaridade	3					1.6
Até ao 9.º Ano de Escolaridade	7					3.8
Ensino Secundário	4					2.2
Ensino Superior	4					2.2
Profissão do Avô						
Pessoal dos Serviços e Vendedores	1					.5
Agricultores e Trabalhadores	1					.5
Qualificados da Agricultura e Pescas						
Operários, Artífices e	1					.5
Trabalhadores Similares						
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	1					.5
Desempregado	1					.5
Pensionista	21					11.5
Idade do Avô	24	59	82	70.29	6.348	
Habilitações Literárias do Avô						
Sem Instrução	1					.5
Escola Primária até à 4.ª Classe	12					6.6
Até ao 6.º Ano de Escolaridade	1					.5
Até ao 9.º Ano de Escolaridade	1					.5
Ensino Superior	1					.5
Profissão da Avó						
Pensionista	23					12.6
Idade da Avó	26	56	86	68.15	7.698	
Habilitações Literárias da Avó						
Sem Instrução	2					1.1

Escola Primária até à 4.ª Classe	16					8.7
Até ao 9.º Ano de Escolaridade	2					1.1
Ensino Secundário	1					.5
Profissão do Tio						
Sacerdote	2					1.1
Idade do Tio	2	35	35	35	.000	
Habilitações Literárias do Tio						
Ensino Superior	2					1.1
Média de Horas de Estudo Diárias	174	0	6	2.03	1.019	
Realização dos Trabalhos de Casa						
Sim	178					97.3
Não	2					1.1
Retenção						
Sem Retenção	161					88
Com Retenção	22					12
Número de Retenções	22	1	2	1.36	.492	
Ano de Escolaridade da Primeira Retenção						
3.º Ano de Escolaridade	2					1.1
5.º Ano de Escolaridade	3					1.6
6.º Ano de Escolaridade	1					.5
7.º Ano de Escolaridade	3					1.6
8.º Ano de Escolaridade	4					2.2
9.º Ano de Escolaridade	4					2.2
10.º Ano de Escolaridade	4					2.2
Número de Negativas	16	1	8	4.56	2.190	
Motivo						
Excesso de Faltas	4					2.2
Falta de Estudo	10					5.5
Falta de Atenção e de Estudo	1					.5
Mudança de Curso	1					.5
Falecimento do Pai	1					.5
Média Baixa	1					.5
Mau Comportamento	2					1.1
Ano de Escolaridade da Segunda Retenção						
6.º Ano de Escolaridade	1					.5
7.º Ano de Escolaridade	2					1.1
10.º Ano de Escolaridade	5					2.7
Número de Negativas	6	1	5	3.17	2.137	
Motivo						
Excesso de Faltas	2					1.1
Falta de Estudo	4					2.2
Mudança de Curso	2					1.1



Anexo B - Caracterização da amostra dos alunos do 12º ano de escolaridade

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Percentagem (%)
Idade em anos	95	16	19	17.57	.781	
Curso						
Ciências e Tecnologias	66					69.5
Línguas e Humanidades	29					30.5
Género						
Género Feminino	55					57.9
Género Masculino	40					42.1
Freguesia de Residência						
Urbana	77					81.1
Rural	18					18.9
Elementos na Residência						
País	19					20.0
País e Irmão(s)	51					53.7
País, Irmão(s) e Avós	13					13.7
Mãe e Irmão(s)	4					4.2
Mãe	3					3.2
Avós	1					1.1
País e Avós	4					4.2
Profissão do Pai						
Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	2					2.1
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	9					9.5
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	11					11.6
Pessoal Administrativo e Similares	7					7.4
Pessoal dos Serviços e Vendedores	7					7.4
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	2					2.1
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	24					25.3
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	8					8.4
Trabalhadores Não Qualificados	7					7.4
Desempregado	3					3.2
Pensionista	3					3.2
Idade do Pai	85	38	66	47.66	5.216	
Habilitações Literárias do Pai						
Escola Primária até à 4.ª Classe	12					12.6
Até ao 6.º Ano de Escolaridade	23					24.2
Até ao 9.º Ano de Escolaridade	24					25.3
Ensino Secundário	17					17.9
Ensino Superior	9					9.5
Profissão da Mãe						
Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	1					1.1
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	11					11.6
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	5					5.3
Pessoal Administrativo e Similares	10					10.5
Pessoal dos Serviços e Vendedores	17					17.9
Agricultores e Trabalhadores	2					2.1

Qualificados da Agricultura e Pescas						
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	6					6.3
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	1					1.1
Trabalhadores Não Qualificados	13					13.7
Desempregada	7					7.4
Pensionista	1					1.1
Doméstica	17					17.9
Idade da Mãe	91	35	55	44.90	4.179	
Habilitações Literárias da Mãe						
Escola Primária até à 4.ª Classe	10					10.5
Até ao 6.º Ano de Escolaridade	10					10.5
Até ao 9.º Ano de Escolaridade	27					28.4
Ensino Secundário	32					33.7
Ensino Superior	13					13.7
Fratrã						
Idade do(a) Irmão(ã)	67	2	26	13.78	6.020	
Habilitações Literárias do(a) Irmão(ã)						
Escola Primária até à 4.ª Classe	12					12.6
Até ao 6.º Ano de Escolaridade	14					14.7
Até ao 9.º Ano de Escolaridade	13					13.7
Ensino Secundário	13					13.7
Ensino Superior	8					8.4
Idade do(a) Irmão(ã)	16	4	25	15.00	5.680	
Habilitações Literárias do(a) Irmão(ã)						
Escola Primária até à 4.ª Classe	4					4.2
Até ao 6.º Ano de Escolaridade	1					1.1
Até ao 9.º Ano de Escolaridade	4					4.2
Ensino Secundário	3					3.2
Ensino Superior	2					2.1
Média de Horas de Estudo Diárias	90	0	5	2.10	1.299	
Realização dos Trabalhos de Casa						
Sim	82					86.3
Não	8					8.4
Retenção						
Sem Retenção	67					70.5
Com Retenção	28					29.5
Número de Retenções	28	1	2	1.11	.315	
Ano de Escolaridade da Primeira Retenção						
5.º Ano de Escolaridade	1					1.1
8.º Ano de Escolaridade	1					1.1
9.º Ano de Escolaridade	4					4.2
10.º Ano de Escolaridade	8					8.4
11.º Ano de Escolaridade	6					6.3
12.º Ano de Escolaridade	8					8.4
Número de Negativas	16	1	6	2.50	1.633	
Motivo						
Falta de Estudo	18					18.9
Média Baixa	2					2.1
Sem saber ler e escrever Português (Aluno Estrangeiro)	1					1.1
Falta de Estudo	1					1.1
Ano de Escolaridade da Segunda Retenção						
10.º Ano de Escolaridade	1					1.1
12.º Ano de Escolaridade	1					1.1
Número de Negativas	1	1	1	1.00		

Anexo C: Questionário sócio-demográfico

Agradeço que responda às questões que se seguem com a máxima precisão e sinceridade. Nas questões com mais do que uma hipótese de resposta, coloque uma cruz na que melhor se aplica a si. As suas respostas serão apenas utilizadas para fins de investigação.

Dados de Identificação

1.Nome: _____

2.Idade: _____

3.Ano de Escolaridade: _____

4.Curso: _____

5.Género: Feminino ☐ Masculino ☐

6.Freguesia de Residência: _____

7.Com quem vive?

Pai ☐ Profissão? _____ Idade: _____

Habilitações literárias: _____

Mãe ☐ Profissão? _____ Idade: _____

Habilitações literárias: _____

Irmão(s): ☐ Idade: _____ Habilitações Literárias: _____

Idade: _____ Habilitações Literárias: _____

Idade: _____ Habilitações Literárias: _____

Avô: ☐ Profissão? _____ Idade: _____

Habilitações literárias: _____

Avó: ☐ Profissão? _____ Idade: _____

Habilitações literárias: _____

Outros (Familiares/Amigos):

Profissão: _____ Idade: _____

Habilitações literárias: _____

Profissão: _____ Idade: _____

Habilitações literárias: _____

8. Média de horas de estudo diárias: _____

9. De um modo geral realizo os trabalhos de casa: Sim: ☐ Não: ☐

10. Já reprovou de ano? Sim ☐ Não ☐ Se sim, quantas vezes? _____

Anos de escolaridade da retenção	Número de negativas	Disciplinas com níveis negativos

11. Motivos de retenção:

12. Por favor coloque no quadro as suas notas do 1º e 3º período nas seguintes disciplinas:

	1º Período	3º Período		1º Período	3º Período
Português			História		
Matemática			Língua Estrangeira		
Físico-química			Geografia		
Geometria Descritiva			Literatura Portuguesa		
Biologia e Geologia			MACS		

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo D: Questionário de Auto-Percepção sobre o Padrão de Crenças Pessoais (APPCP)

Ano De Escolaridade: _____

Turma: _____

De seguida vai encontrar um conjunto de afirmações, às quais agradeço que responda com a máxima precisão e sinceridade.

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações e registe a sua resposta. Se concorda totalmente, ou na generalidade, com a afirmação faça uma cruz sobre o número 5, se concorda com a afirmação deve marcar o número 4, se não concorda nem discorda com a afirmação indique o número 3, se discorda com a afirmação assinale o número 2 e, finalmente, se discorda totalmente com a afirmação apresentada, deverá marcar o número 1.

As suas respostas serão apenas utilizadas para fins de investigação.

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo, Nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Sou forte e firme no meu propósito e nas minhas perspectivas.	5	4	3	2	1
2. Não vou deixar que alguns obstáculos me impeçam de alcançar o meu objectivo.	5	4	3	2	1
3. Sei que coisas boas começarão a acontecer em breve.	5	4	3	2	1
4. Eu vou conseguir o que quero, se me concentrar na tarefa.	5	4	3	2	1
5. Considero que tenho força para lidar com desafios e obstáculos.	5	4	3	2	1
6. As pessoas que me rodeiam são fortes, mas eu também!	5	4	3	2	1

7. Esta situação não vai ser fácil, mas poderei atingir o meu objectivo se não deixar que as críticas me perturbem.	5	4	3	2	1
8. Eu posso fazer bem, sendo importante que me mantenha dentro das minhas capacidades.	5	4	3	2	1
9. Eu posso fazer esta tarefa especialmente se recorrer à ajuda dos meus amigos.	5	4	3	2	1
10. Por vezes penso que vou fazer tudo certo, mas outras vezes temo o pior.	5	4	3	2	1
11. Considero que encaro as dificuldades calmamente e com coragem.	5	4	3	2	1
12. Tenho tendência para ficar aborrecido(a) e hostil.	5	4	3	2	1
13. Não vou desistir de transitar de ano.	5	4	3	2	1
14. Eu vou mostrar ao professor e aos outros quem é que é capaz	5	4	3	2	1
15. Eu sei que não posso deter, mas pelo menos posso prever determinada circunstância.	5	4	3	2	1
16. Tudo o que posso fazer é aceitar e não pensar mais na minha situação.	5	4	3	2	1
17. Eu só tenho sorte pois na realidade não sou muito competente.	5	4	3	2	1
18. Recorro a ajuda quando considero que não há forma alguma de conseguir fazer uma tarefa sozinho(a).	5	4	3	2	1
19. Nem sei como me encontro nesta situação.	5	4	3	2	1
20. A única coisa que me vai salvar agora é um milagre.	5	4	3	2	1
21. Eu não consigo dar resposta a esse objectivo	5	4	3	2	1
22. É bom imaginar, mas não há de facto nenhuma forma que pudesse alterar a situação.	5	4	3	2	1

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

Anexo E: Como Eu Sou

Ano De Escolaridade: _____

Turma: _____

Vai encontrar a seguir um conjunto de afirmações acerca da satisfação sentida relativamente ao suporte social. À frente de cada afirmação encontra 7 números (de 1 a 7). Se assinalar o número 7 significa que Concorda totalmente da afirmação e que ela corresponde totalmente ao que você pensa/sente: se assinalar o número 1 significa que a afirmação não corresponde, de maneira nenhuma, ao que você pensa ou sente. Entre esses dois extremos pode ainda escolher um dos 5 números consoante estiver mais ou menos em desacordo com a sua maneira de pensar. Assinale um dos números. Não há respostas certas ou erradas, todas as respostas que der são igualmente correctas. Peço-lhe que pense bem na resposta de modo a que ela expresse correctamente a sua maneira de pensar. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

Concordo totalmente concordo um pouco discordo um pouco Discordo totalmente
 ↓ concordo bastante ↓ não concordo nem discordo ↓ discordo bastante ↓

1- Quando faço planos tenho a certeza que sou capaz de realizá-los	7	6	5	4	3	2	1
2- Quando não consigo fazer uma coisa à primeira insisto e continuo a tentar até conseguir	7	6	5	4	3	2	1
3- Tenho dificuldade em fazer novos amigos	7	6	5	4	3	2	1
4- Se uma coisa me parece muito complicada, não tento sequer realizá-la	7	6	5	4	3	2	1
5- Quando estabeleço objectivos que são importantes para mim, raramente os consigo alcançar	7	6	5	4	3	2	1
6- Sou uma pessoa auto-confiante	7	6	5	4	3	2	1
7- Não me sinto capaz de enfrentar muitos dos problemas que se me deparam na vida	7	6	5	4	3	2	1
8- Normalmente desisto das coisas antes de as ter acabado	7	6	5	4	3	2	1

9- Quando estou a tentar aprender alguma coisa nova, se não obtenho logo sucesso, desisto facilmente	7	6	5	4	3	2	1
10- Se encontro alguém interessante com quem tenho dificuldade em estabelecer amizade, rapidamente desisto de tentar fazer amizade com essa pessoa	7	6	5	4	3	2	1
11- Quando estou a tentar tornar-me amigo de alguém que não se mostra interessado, não desisto logo de tentar	7	6	5	4	3	2	1
12- Desisto facilmente das coisas	7	6	5	4	3	2	1
13- As amizades que tenho foram conseguidas através da minha capacidade pessoal para fazer amigos	7	6	5	4	3	2	1
14- Sinto insegurança acerca da minha capacidade para fazer coisas	7	6	5	4	3	2	1
15- Um dos meus problemas, é que não consigo fazer as coisas como devia	7	6	5	4	3	2	1

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

Anexo F: Estou Satisfeito com o Suporte Social?

Ano De Escolaridade: _____

Turma: _____

Vai encontrar a seguir um conjunto de afirmações acerca da satisfação sentida relativamente ao suporte social. À frente de cada afirmação encontra 7 números (de 1 a 7). Se assinalar o número 7 significa que Concorda totalmente da afirmação e que ela corresponde totalmente ao que você pensa/sente: se assinalar o número 1 significa que a afirmação não corresponde, de maneira nenhuma, ao que você pensa ou sente. Entre esses dois extremos pode ainda escolher um dos 5 números consoante estiver mais ou menos em desacordo com a sua maneira de pensar. Assinale um dos números. Não há respostas certas ou erradas, todas as respostas que der são igualmente correctas. Peça-lhe que pense bem na resposta de modo a que ela expresse correctamente a sua maneira de pensar. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

	Concordo totalmente ↓	concordo bastante ↓	concordo um pouco ↓	não concordo nem discordo ↓	discordo um pouco ↓	discordo bastante ↓	Discordo totalmente ↓
1- Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria	7	6	5	4	3	2	1
2- Estou satisfeito com a quantidade de amigos que tenho	7	6	5	4	3	2	1
3- Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos	7	6	5	4	3	2	1
4- Estou satisfeito com as actividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos	7	6	5	4	3	2	1
5- Estou satisfeito com o grupo de amigos que tenho	7	6	5	4	3	2	1
6- Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio	7	6	5	4	3	2	1
7- Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer	7	6	5	4	3	2	1
8- Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer	7	6	5	4	3	2	1

9- Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas	7	6	5	4	3	2	1
10- Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família	7	6	5	4	3	2	1
11- Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com a minha família	7	6	5	4	3	2	1
12- Estou satisfeito com o que faço em conjunto com a minha família	7	6	5	4	3	2	1
13- Não saio com amigos tantas vezes quantas eu gostaria	7	6	5	4	3	2	1
14- Sinto falta de actividades sociais que me satisfaçam	7	6	5	4	3	2	1
15- Gostava de participar mais em actividades de organizações (p. ex. clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, etc.)	7	6	5	4	3	2	1

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

Anexo G

Ano De Escolaridade: _____

Turma: _____

Vai encontrar a seguir um conjunto de afirmações sobre o auto-conceito e a auto-estima. À frente de cada afirmação encontra quatro quadrados. Se assinalar o primeiro significa que a afirmação é exactamente como você, se escolher o segundo a afirmação é como você, se escolher o terceiro a afirmação é diferente de si e se escolher o quarto a afirmação é completamente diferente de si. Assinale a sua resposta com uma cruz, no quadrado que mais se identifica consigo. Não há respostas certas ou erradas, todas as respostas que der são igualmente correctas. Peço-lhe que pense bem na resposta de modo a que ela expresse correctamente a sua maneira de pensar. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
a)	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens conseguem, facilmente, namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13	Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Alguns jovens, têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Alguns jovens, acham que são bonitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros com elementos do sexo oposto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38	Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Alguns jovens, acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Alguns jovens, gostam mesmo do seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Alguns jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Alguns jovens, sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Alguns jovens, não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Alguns jovens têm dificuldade em conquistar as pessoas por quem se apaixonam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Alguns jovens não gostam da sua aparência física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO